



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Francine Fragoso de Miranda Silva

Ensinar é ilhar: uma cartografia de práticas pedagógicas na Educação Infantil

Florianópolis

2026

Francine Fragoso de Miranda Silva

Ensinar é ilhar: uma cartografia de práticas pedagógicas na Educação Infantil

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação Científica e Tecnológica.

Orientadora: Prof^ª. Cláudia Regina Flores, Dr^a.
Coorientadora: Prof^ª. Jussara Brigo, Dr^a.

Florianópolis
2026

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pela BU/UFSC.
Dados inseridos pelo próprio autor.

Fragoso de Miranda Silva, Francine
Ensinar é ilhar: uma cartografia de práticas
pedagógicas na Educação Infantil / Francine Fragoso de
Miranda Silva ; orientador, Cláudia Regina Flores,
coorientador, Jussara Brigo, 2026.
156 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas,
Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e
Tecnológica, Florianópolis, 2026.

Inclui referências.

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Infância. 3.
Cultura Açoriana. 4. Matemática. 5. Oficinas; Formação de
Professores. . I. Flores, Cláudia Regina. II. Brigo,
Jussara. III. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós Graduação em Educação Científica e
Tecnológica. IV. Título.

Francine Fragoso de Miranda Silva

Ensinar é ilhar: uma cartografia de práticas pedagógicas na Educação Infantil

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof^ª. Dr^ª. Mônica Maria Kersch Franco
Prefeitura Municipal de Florianópolis

Prof^ª. Dr^ª. Karina Miranda D Ippolito Leite
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Fabiano Batista Rodrigues
Prefeitura Municipal de Biguaçu

Prof. Dr. David Antonio da Costa
Universidade Federal de São Paulo

Prof^ª. Dr^ª. Débora Regina Wagner
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutora em Educação Científica e Tecnológica.



Documento assinado digitalmente
Andre Ary Leonel
Data: 13/03/2026 13:34:31-0300
CPF: ***.602.779-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof. Dr. André Ary Leonel
Coordenador do Programa



Documento assinado digitalmente
Claudia Regina Flores
Data: 12/03/2026 16:53:31-0300
CPF: ***.905.899-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof^ª. Dr^ª. Cláudia Regina Flores
Orientadora



Documento assinado digitalmente
JUSSARA BRIGO
Data: 12/03/2026 18:03:03-0300
CPF: ***.183.800-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof^ª. Dr^ª. Jussara Brigo
Coorientadora

Florianópolis, 2025.

À minha Fam-ilha,
Pedro, Antônio & Oscar



Elogios

Ao ler um livro¹ durante o processo do doutorado, deparei-me com um parágrafo inicial nos agradecimentos que chamou muito a atenção:

[...] não expressamos gratidão para pagar dívidas ou saldos contábeis, mas para fortalecer relacionamentos. Além disso, sentimentos de gratidão nos fazem querer elogiar a outra pessoa publicamente, para lhe trazer honra. Há tantos relacionamentos que quero fortalecer, tantas pessoas que quero honrar por sua ajuda na criação [...]

desta tese.

Honro a Deus, bússola silenciosa desta travessia, e à energia amorosa que me cercou quando o mar encrespou. Nos pedidos murmurados nas madrugadas, encontrei acolhimento como quem avista terra firme depois de longas ondas.

*Honro meus filhos, minhas primeiras ilhas.
Ao Antônio, meu farol inaugural, que cresceu me vendo equilibrar mundos, que este caminho seja para ti porto e horizonte.
Ao Pedro, meu doce companheiro de tese desde a barriga, que navegou comigo por lágrimas, silêncios e marés, que esta jornada te inspire coragem para te lançares ao mar das tuas próprias descobertas.*

Honro o Oscar, meu cais sereno e meu vento favorável. Em ti encontrei abrigo quando o corpo cansava e impulso quando o barco hesitava. Nos teus gestos reencontrei descanso; nos teus olhos, confiança. Foste porto seguro e correnteza. Obrigada por sustentar meu barco quando as minhas velas fraquejavam.

Honro minha mãe, que assumiu as rotinas que eu já não podia segurar, costurando tempo e cuidado para que eu pudesse escrever. Honro minha irmã, que alinhou meu

¹ HAIDT, Jonathan. A mente moralista: por que as pessoas boas são divididas pela política e pela religião. Tradução de Vera Ribeiro. 1. ed. Rio de Janeiro: Alta Books, 2020.

coração com delicadeza nos dias em que a travessia se tornava densa. E honro meu pai, cuja ausência segue iluminando caminhos como estrela que não se vê, mas guia.

Honro as mulheres que partilham comigo a ilha dos meus dias: Gláucia, Fabíola, Sandra, Grasi, Sílvia, Kethlin, Leana e Kátia, cada uma delas continente e correnteza. E honro, com especial carinho, a Sandra, minha parceira de profissão, que tantas vezes dividiu comigo ventos e marolas.

Honro também as companheiras de sala: Sílvia, Jacque, Lica, Thaís, Mari, Marivane, Sandra, Ale, Alcione e Ana, cuja presença foi abrigo quando o mar interno agitava.

Honro Patrícia e Vanessa, diretoras e amigas, e os especialistas Fabiano e Isabel. Foram faróis que permaneceram acesos mesmo quando eu já não enxergava o próprio percurso.

Honro cada criança que cruzou meu caminho, especialmente o grupo 4D. Foram elas que, com mãos pequenas e gestos imensos, me ensinaram que toda ilha é feita de descobertas e que a matemática também mora no sal das infâncias.

Honro os colegas do GECEM, em especial: Débora, Jussara, Jéssica, Mônica e Thaline, que ampliaram meus passos, abrindo novas rotas de navegação quando o mar pedia outras leituras.

Honro também meus colegas de turma de doutorado — Kassiano, Jefferson e Anieli — companheiros de viagem que tornaram estes quatro anos menos solitários, mais possíveis e infinitamente mais leves. Formamos juntos um pequeno arquipélago de afeto e resistência.

Honro Karina, Mônica, Débora, Fabiano e o Professor David (tão presente nos momentos acadêmicos mais especiais da minha família). Suas presenças foram porto, diálogo e travessia.

Honro a Prefeitura Municipal de Biguaçu e a Secretaria Municipal de Educação, que sustentaram institucionalmente este caminho.

*E honro o Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina para Pós-Graduação do
Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior
(UNIEDU/FUMDES), cujo apoio e financiamento foram ventos indispensáveis para que este
barco chegasse ao destino.*

*À Cláudia, honro-te como ilha vasta, dessas que seguram o viajante quando o mar se
agita.
Tua firmeza amorosa, tua sensibilidade que toca sem invadir, teu modo único de fazer pensar,
tudo isso abriu em mim espaços que eu não imaginava cultivar.
Mostraste-me que uma tese não se escreve apenas com rigor, mas também com afeto,
respiração e coragem.
Obrigada por caminhares comigo com poesia, delicadeza e uma confiança que virou
continente.*

*À Ju, honro tua luz que atravessa qualquer sombra. Tua alegria rompe cansaços; tua
energia abraça, acolhe, sustenta. Obrigada por cada palavra que me devolveu força e por
cada riso que desatou nós. Com você, a travessia foi menos solitária e infinitamente mais
luminosa.*

*Por fim, honro todas as ilhas que encontrei, as que me abrigaram e as que me
moveram. Esta tese é um arquipélago: nasce de muitas marés, muitos ventos, muitos
encontros.*

Se hoje aporto, é porque nunca caminhei sozinha.



Eu quero o mapa das nuvens
E um barco bem vagaroso.
(Mário Quintana)

RESUMO

Esta tese navega entre mares de infância, matemática e cultura açoriana, perguntando: *o que pode a cultura açoriana com professores pedagogos na Educação Infantil?* Inspirada na cartografia de Deleuze e Guattari, a pesquisa faz do ato de investigar uma travessia, um percurso que se dá com os acontecimentos dos encontros entre, professores, infância e cultura açoriana. Como quem habita um arquipélago, cada capítulo é uma ilha: na de São Miguel, delineiam-se os caminhos e perguntas; na de Santa Maria, revisita-se o pensamento sobre a Matemática na infância; na Terceira, traçam-se os mapas metodológicos; e nas demais, emergem histórias, brincadeiras, oficinas e descobertas. No Centro de Educação Infantil Municipal Algodão Doce, em Biguaçu (SC), nove professoras e crianças inventaram modos de ensinar e aprender matemática entrelaçados à cultura local, nas cantigas, nos jogos, nos gestos, nas marés do cotidiano. Assim nasceram as brincadeiras *matemaçorianas*, onde o pensamento matemático pulsa no corpo, no ritmo e na partilha. Ao cartografar esses encontros, a tese apresenta uma outra matemática, que se faz com o afeto, a arte e o objetos da cultura: uma matemática que habita o tempo da infância e se reconhece nas tradições que o mar possibilita e que o vento continua a espalhar – lembrando que "ensinar é também ilhar"! É como se cada ato de ensinar fosse criar uma ilha, um espaço único e especial onde as pessoas se conectam, aprendem e se transformam.

Palavras-Chave: Infância. Matemática. Cultura Açoriana. Oficinas. Formação de Professores.

ABSTRACT

This thesis navigates the seas of childhood, mathematics, and Azorean culture, asking: what can Azorean culture do with pedagogical teachers in Early Childhood Education? Inspired by Deleuze and Guattari's cartography, the research makes the act of investigating a crossing, a journey that unfolds through the encounters between teachers, childhood, and Azorean culture. Like those who inhabit an archipelago, each chapter is an island: on São Miguel, paths and questions are outlined; on Santa Maria, the thinking about mathematics in childhood is revisited; on Terceira, methodological maps are drawn; and on the others, stories, games, workshops, and discoveries emerge. At the Algodão Doce Municipal Early Childhood Education Center in Biguaçu (SC), nine teachers and children invented ways of teaching and learning mathematics intertwined with local culture, in songs, games, gestures, and the tides of daily life. Thus were born the Azorean math games, where mathematical thought pulsates in the body, in rhythm, and in sharing. By mapping these encounters, the thesis presents another kind of mathematics, one that is made with affection, art, and cultural objects: a mathematics that inhabits the time of childhood and recognizes itself in the traditions that the sea makes possible and that the wind continues to spread – remembering that "to teach is also to create an island"! It is as if each act of teaching were to create an island, a unique and special space where people connect, learn, and transform themselves.

Movement-words: Childhood. Mathematical Thinking. Azorean Culture. Workshops. Teacher Training.



Mapa de Percursos

Elogios	6
Diagrama de Figuras	14
Ilhar	17
Ilha de São Miguel	20
Ilha de Santa Maria	32
Ilha Terceira	56
Ilha de São Jorge	60
Ilha do Pico	71
Ilha do Faial	85
Ilha Graciosa	95
Ilha do Corvo	138
Ilha das Flores	144
Arquipélago.....	153

Diagrama de Figuras

Figura 1 - Arquipélago dos Açores	62
Figura 2 - Bandeira do Divino.....	65
Figura 3 - Brincadeiras Açorianas.....	67
Figura 4 - Mapa de Santa Catarina	68
Figura 5 - Grupo 4 D na Igreja de São Miguel.....	72
Figura 6 - Grupo 4D Costurando as Bonecas	74
Figura 7 - Grupo 4D Brincando de Amarelinha.....	76
Figura 8 - Moldes de Tecido	100
Figura 9 - Riscando o Tecido	101
Figura 10 - Professora costurando na máquina	102
Figura 11 - Preenchimento com fibra das bonecas.....	103
Figura 12 - Linha, canetas, tecidos e partes da boneca utilizados na oficina	106
Figura 13 - Professora desenhando o molde no tecido.....	108
Figura 14 - Professora costurando os braços da boneca.....	109
Figura 15 - Interação entre as professoras: olhares e conversa	110
Figura 16 - Detalhe da linha na agulha durante o processo de costura.....	110
Figura 17 - Apresentação do Projeto de Doutorado	112
Figura 18 - Papel colorido, tesoura, cola e coração utilizados na oficina	117
Figura 19 - Produção do Pão por Deus.....	119
Figura 20 - Oficina acontecendo ao redor da mesa	120
Figura 21 - Molde de Papel arredondado usado pela professora.....	127
Figura 22 - Molde para pintura do azulejo	128
Figura 23 - Utilizando Referências.....	128
Figura 24 - Medição da distância do ponto de tinta com a régua	129
Figura 25 - Produção dos Azulejos pelas Professoras	130
Figura 26 - Azulejo da Professora Leana	131

-

Tabela 1: Número de pesquisas por ano com o parâmetro “Matemática na Educação Infantil”	34
---	----

Tabela 2: Número de pesquisas por ano com o parâmetro “Educação Infantil e Matemática”	35
--	----

Tabela 3: Local de Produção e os sujeitos.....	36
--	----

Na ilha por vezes habitada do que somos, há noites,
manhãs e madrugadas em que não precisamos de morrer.
Então sabemos tudo do que foi e será.
O mundo aparece explicado definitivamente e entra em nós uma
grande serenidade,
e dizem-se as palavras que a significam.
Levantamos um punhado de terra e apertamo-la nas mãos.
Com doçura.
Aí se contém toda a verdade suportável: o contorno, a vontade e
os limites.
Podemos então dizer que somos livres,
com a paz e o sorriso de quem se reconhece
e viajou à roda do mundo infatigável,
porque mordeu a alma até aos ossos dela.
Libertemos devagar a terra onde acontecem milagres
como a água, a pedra e a raiz.
Cada um de nós é por enquanto a vida.
Isso nos baste.

(SARAMAGO, 1985)





Ilhar

Ilha de São Miguel

É aqui que a travessia se anuncia. Nesta ilha primeira, o trabalho se abre como horizonte: expõem-se os contornos da pesquisa, seus movimentos iniciais, o problema que inquieta e convoca. É o gesto inaugural que convida o leitor a adentrar as marés onde matemática e cultura açoriana se encontram e se tensionam, fazendo nascer um campo de problematização que pede escuta e reflexão.

Ilha de Santa Maria

Nesta ilha, repousa a memória do que já foi dito e pensado. Entre vozes, teorias e rastros deixados por outros navegantes, compõe-se a revisão de literatura que sustenta a Matemática na Educação Infantil. É um terreno de ecos, onde cada autor acende um farol para iluminar este mar.

Ilha Terceira

Aqui, o ofício da pesquisa se mostra em seu avesso e em sua delicadeza. É a ilha das metodologias, mas também da deriva, do habitar atento, da escuta que se torna gesto. Inspirada na cartografia de Deleuze e Guattari, esta ilha acolhe o desvio, a dobra, a criação de outras intensidades. É onde a formação do professor se faz percurso, corpo, território, sempre em movimento.

Ilha de São Jorge

Uma ilha de memórias trazidas pelo vento. Entre embarcações, rendas e brincadeiras antigas, narra-se a chegada açoriana ao litoral catarinense e o modo como esse legado ainda respira na arquitetura, no brincar das crianças, nos gestos cotidianos. É um berço de histórias que continuam a ensinar.

Ilha do Pico

Aqui, o brincar ganha contornos de travessia. As Brincadeiras Matemaçorianas se apresentam como ponto de encontro entre cultura açoriana e matemática viva, aquela que pulsa nos gestos das crianças, nos modos de medir o mundo com o corpo, no ritmo das tradições. É cartografia feita com pés descalços.

Ilha do Faial

Esta ilha acolhe as oficinas com os professores da Educação Infantil de Biguaçu. É espaço de partilha, afeto e inquietação. Os saberes tecidos em grupo, ali experimentados, são tomados como acontecimentos, modos de pensar juntos e de criar caminhos outros para a matemática que se ensina e que se aprende.

Ilha Graciosa

Terra fértil de invenções pedagógicas. As tramas construídas com as professoras surgem como exercícios de pensamento, sementes lançadas ao chão para germinar novas formas de fazer matemática com as crianças. São propostas que emergem do corpo, do afeto, das vivências e da cultura que habita cada gesto de brincar.

Ilha do Corvo

A menor das ilhas guarda a grandeza da síntese. Aqui repousam as considerações finais: reflexões que retomam a travessia, iluminam descobertas e apontam para os desdobramentos possíveis na formação docente e na prática pedagógica. Um pouso breve antes de novas partidas.

Ilha das Flores

Entre perfumes, papéis e pétalas, encontram-se as referências que nutriram este arquipélago. São as flores que sustentam o jardim teórico da pesquisa.

“Arquipélago”

Ao final, todas as ilhas se tocam, desenhando um mapa feito de sentidos e correntes. A cultura açoriana se apresenta como força que atravessa e reinventa a Educação Matemática, soprando outros ventos sobre o ensinar e o aprender. É um convite para ousar outras rotas, navegar sem medo, deixar-se levar por mares que ainda não têm nome, mas que chamam para serem descobertos.



Ilha de São Miguel

Ilha Deserta: Território de Afetos

Certa noite, antes de dormir, peguei-me pensando em uma pergunta clássica, que todo mundo já respondeu um dia. Seja nos questionários da adolescência e infância, dos tempos de escola e que, de algum modo, aparece até em entrevistas de emprego: quem você levaria para uma ilha deserta?

Uma ilha deserta remete-me a um refúgio isolado, cercado por água que reflete o azul do céu, onde os ventos sussurrariam segredos e desafios. Sombras dançantes, cantos de pássaros preenchendo o ar e cachoeiras. Um lugar onde o sol pôr-se-ia em um espetáculo de cores, tingindo o horizonte de laranja e violeta e o céu estrelado seria um sonho, onde cada estrela brilha como uma possibilidade a ser explorada.

Eu gostaria de levar muitas pessoas para essa ilha e “*recriar o mundo a partir da ilha e sobre as águas*”². Em cada fase da minha vida essa lista alternar-se-ia. Já teria levado a minha família, o meu marido e filhos, minha irmã e minha mãe, meus tios mais próximos, as minhas amigas de infância e aqueles amigos que entraram na vida depois, mas que ocupam um lugar especial. A cada lista uma outra paisagem, e uma outra história da ilha.

Eis que, há quatro anos, vi-me no meio dessa ilha. Não houve voos, nem barcos. Apenas entrei. Simplesmente entrei e escolhi ficar, ao menos por um tempo.

Para habitar essa ilha, precisei me despir de algumas coisas ou de uma outra ilha. Deixar para trás uma proposta, um problema, uma outra tese, aquela que caminhava pela História da Educação Matemática. Ainda que sejam ilhas distintas, o encontro com esta não foi ruptura, mas travessia. Porque elas não se separam. Quando se trabalha com crianças e com matemática, constrói-se um só caminho, como num arquipélago em que cada ilha ressoa na outra, em afinidades delicadas e profundas.

E foi ao me deixar habitar por esta outra ilha que percebi: havia caminhos a percorrer. Trilhas que se desdobravam em areia e vegetação, conduzindo a descobertas e desafios. Entre palmeiras e flores silvestres, os caminhos convidavam à exploração do desconhecido, à

² DELEUZE, 2004, p. 07.

experiência de encontros e conexões. À medida que avançava, cada direção se apresentava como uma outra possibilidade de aprofundar laços, criar memórias e tornar essa travessia um presente único.

Em meio a tudo isso, um caminho se desenhava diante de mim, serpenteando suavemente pela ilha. A cada passo, sentia a areia sob os pés e o cheiro das flores no ar, e esse caminho me convidava a explorar: o que pode a Ilha?

Foi então que encontrei parceiros: o Grupo de Estudos Contemporâneos e Educação Matemática - GECEM. Grupo de pesquisa, de colegas, amigos, professores, companheiros de estudo, caminhada e pensamento. Onde encontrei abrigo e possibilidades para materializar este habitar. Um espaço de trocas coletivas, onde a escuta e a partilha abriram caminhos para tornar real o que antes era só desejo.

A trilha me levava à conexão, ao coração das relações, onde cada momento se transformava em uma memória a ser cultivada, um convite para continuar a jornada, juntos.

Na ilha descoberta, dez crianças eu levei; dez crianças a navegar e explorar a Ilha. Um tema anual como farol que nos iluminava. A cultura açoriana era como uma onda, que vem e que vai, dançava e banhava sem parar.

Pelo caminho, encontrei uma professora amiga, que topou “ilhar” comigo, alegria que se abrigava. Materializamos pensamentos, inventamos aventuras, exploramos juntas o que pode a cultura açoriana com as crianças na Educação Infantil. A nossa ligação com a ilha era mais do que pedagogia; era o encontro com a matemática, sinergia.

Assim, deixamos o coração falar, mergulhando no aprender, no inventar e no descobrir.

O inventar era um momento mágico em que dávamos materialidade aos pensamentos e diálogos que acontecem neste espaço, era um ato pedagógico de planejar, e com ele a inquietação de:

Que matemática acontece? Como apresentar a cultura açoriana para as crianças da educação infantil?

Tínhamos um ponto de partida e chegaríamos ao ponto de chegada. No entanto, esse caminho é sinuoso, mas não sem direção, mas um “*caminhar que traça, no percurso, suas metas*”³.

Nosso desejo era celebrar a infância, valorizar o pensamento da criança, a essência da brincadeira e despertar o pensamento matemático. Aquele que já reside, em cada gesto, em cada maneira.

³ PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2009, p. 17

Então, brincadeiras açorianas tornaram-se o farol da ilha. A cultura local, trazida pelos portugueses, rica em histórias e canções, serviram de inspiração para ensinar. Iniciamos uma busca por jogos do passado, um tesouro, brincadeiras trazidas pelos antepassados.

Matemática, com suas formas e cores, emergiu, sem pressa ou temores. Os conceitos, livres de padrões e ordens, floresceram a cada interação. A matemática⁴ existe! Neste espaço, ela pulsa. Na singularidade da experiência, o aprendizado. Nas brincadeiras, a sabedoria e o conhecimento se teciam na cultura.

Nessa ilha de encanto e exploração, o pensamento matemático era nossa poesia.

“Que matemática inventamos nessa ilha, de fato?”

Outras professoras questionavam:

"Como podemos navegar a matemática no cotidiano das crianças por meio do brincar?"

Em terras de brumas e mares profundos, onde o vento sussurra segredos antigos, a matemática chegava dançando como ondas. As professoras, facilitadoras do saber, com almas abertas, reuniram-se em círculo: canetas, tintas, tecidos, agulhas e linhas, sonhos, números e lendas. Cada fração se tornava uma história, cada bordado, um sabor da tradição açoriana.

Já não se sabia se eram professoras ou pescadoras, cantadoras que contavam e cantavam a vida do mar, que calculavam marés e liam o tempo. Ao olhar para as crianças, viam os Açores refletidos, cores e sons, e a matemática como um laço entre gerações, um diálogo de saberes.

Assim, nessa experiência, a matemática era mais que números; era o coração pulsante da cultura, um convite a navegar. Cada problema era uma porta aberta para a magia dos Açores e a sabedoria coletiva.

Ao final do dia, quando o sol se despidia no horizonte, as professoras, como navegadoras, levavam consigo o legado de um saber que não se limitava ao cálculo, mas se expandia em amor, em cada laço, em cada história contada sob o céu estrelado.

⁴ Utilizarei *matemática* em minúsculo ao longo do texto para diferenciá-la da *Matemática* hegemônica, aquela que, como aponta KERSCHER-FRANCO (2022, p. 31), é tomada como “língua correta e universal, sustentada por um ethos dominante de um signo dogmático”. Ao grafar *matemática* em minúsculo, acompanho a crítica a essa ideia de uma *Matemática* totalizante, destacando, em vez disso, suas expressões múltiplas, situadas e sensíveis, produzidas no encontro e na prática.

Ilhas de Saberes

“Já não é a ilha que se separou do continente, é o homem que, estando sobre a ilha, encontra-se separado do mundo. Já não é a ilha que se cria do fundo da terra através das águas, é o homem que recria o mundo a partir da ilha e sobre as águas.”

DELEUZE

O pensamento matemático é como um farol que brilha em todos os cantos da vida, desempenhando um papel vital em todas as áreas, especialmente na infância. Ele ultrapassa a disciplina escolar e se torna um modo de vida, um meio de estar entre as coisas, importante para a compreensão do mundo e nossas interações com ele. A apropriação de conceitos matemáticos é algo que já faz parte do cotidiano das crianças, mesmo antes de adentrarem ao espaço escolar.

Desde muito pequenos, somos imersos em uma cultura que utiliza noções como: medidas de comprimento, medidas de tempo e geometria básica: círculo, quadrado e retângulo. Além disso, canções e brincadeiras destinadas às crianças frequentemente têm o propósito de cultivar o pensamento matemático.

Por exemplo, a música “*Um, Dois, Feijão com Arroz*”⁵ trabalha a contagem, a sequência numérica e a noção de ordem, enquanto “*Cabeça, Ombro, Joelho e Pé*”⁶ auxilia no reconhecimento das partes do corpo, lateralidade, ritmo e sequência. Dessa forma, por meio da música, as crianças passam a compreender conceitos matemáticos de maneira lúdica, integrando contagem, formas, sequências e relações espaciais à vivência cotidiana.

⁵ MÚSICA TRADICIONAL BRASILEIRA. *Um, dois, feijão com arroz*. Letra popular.

⁶ XUXA. *Cabeça, ombro, joelho e pé*. In: *Xuxa Só Para Baixinhos 1*. Rio de Janeiro: Som Livre, 2000.



🎵 Cabeça, Ombro, Joelho e Pé

Cabeça, ombro, joelho e pé
Joelho e pé
Cabeça, ombro, joelho e pé
Joelho e pé

Olhos, ouvidos, boca e nariz
Cabeça, ombro, joelho e pé
Joelho e pé
Cabeça, ombro, joelho e pé
Joelho e pé

🎵 Um, Dois, Feijão com Arroz

Um, dois, feijão com arroz
Três, quatro, feijão no prato
Cinco, seis, feijão com arroz
Sete, oito, feijão no prato



Sendo assim, mesmo no ambiente familiar, as crianças vivenciam um mundo operado pelos princípios básicos da Matemática, que posteriormente se tornam parte integrante do currículo da Educação Infantil, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁷ e na Proposta Curricular de cada unidade escolar. Esse currículo abrange não apenas o currículo formal, estruturado pelos documentos oficiais, mas também o currículo informal e experiencial, presente nas brincadeiras, nas interações cotidianas e nas vivências culturais, permitindo que a aprendizagem seja significativa e integrada à vida das crianças.

Neste contexto, propõe-se uma pesquisa que navega pelas correntes da Matemática na Educação Infantil, a primeira etapa da jornada educacional. Aqui, o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos é a bússola, guiado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Realizar-se-á um "estado da arte", mergulhando em um mar de conhecimento que abrange a Matemática na Educação Infantil, uma busca bibliográfica de pesquisas que já se debruçaram sobre a temática, utilizando o “Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES” e os descritores “Matemática” *AND* “Educação Infantil”.

Perguntas como:

O que ensinar? O que aprender? Que maneira se ensina e se aprende? De que modos pode-se provocar o ensino e aprendizagem? De que modos o pensamento matemático permeia a rotina das crianças na Educação Infantil?

Ecoam na investigação.

Na etapa da Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) elenca, em seus campos de experiências, momentos matemáticos a serem vividos pelas crianças. São 5 (cinco) estes campos de experiências, que possuem objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que se organizam em grupos por faixa etária: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Neles, a Matemática se apresenta em experiências vividas e sentidas.

Compreende-se que esses objetivos, apresentados pela BNCC, estão presentes no cenário da Educação Infantil e podem ser observados na rotina que acontece neste espaço. São

⁷ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo criado em 2017, que estabelece diretrizes e objetivos que orientam o ensino em todas as etapas da Educação Básica, garantindo que todos os alunos tenham acesso a um conjunto essencial de aprendizagens.

acontecimentos diários vivenciados e praticados pelas crianças e adultos que habitam este ambiente. No entanto, na maioria das vezes, não percebem e nem consideram estes acontecimentos como possibilidades para o desenvolvimento do pensamento matemático: eles são muitas vezes invisíveis e implícitos, mas repletos de potencial.

Entretanto, ao ingressarem na Educação Infantil, cada criança chega ao espaço escolar já trazendo consigo “*conhecimentos e habilidades desenvolvidos nos planos físico, intelectual e socioafetivo, construídos a partir de suas experiências e vivências anteriores*”⁸.

Mas, que matemática acontece neste momento? Quais pensamentos matemáticos se manifestam? Que momentos matemáticos são vividos pelas crianças? Que pensamento matemático é incorporado pelos professores na rotina da Educação Infantil?

Esta tese busca trazer à tona essa matemática, tão silenciosa, mas tão corporificada no cotidiano. Tão pouco identificada, mas tão presente em várias situações na escola. O que se quer, todavia, é fazer uma pesquisa em que se aposte numa perspectiva despretensiosa de trajetos, fomentar ambientes, espaços de aprendizagem, em que o pensamento matemático está sempre em processo, por onde os currículos se atualizam, os professores se constituem, as crianças se expressam e as experiências se manifestam.

Ao adentrar o plano da cartografia, observa-se um movimento que desloca a maneira de pensar a educação matemática⁹. Não se trata de novas metodologias, de estratégias mais eficazes ou modernas para ensinar, mas de um outro modo de conceber a educação matemática: a partir da experiência. A experiência, nesse contexto, não é uma ferramenta didática, tampouco uma técnica de ensino; é, antes, um acontecimento que atravessa e transforma os indivíduos.

Não se busca uma alternativa metodológica, mas um deslocamento de perspectiva. Em vez de ancorar a Educação Matemática nos pares de ciência-técnica ou teoria-prática, propõe-se uma abordagem que se sustenta na relação entre experiência e sentido. A experiência não é algo que se adquire e acumula, conferindo autoridade a quem a possui. Tampouco é um evento passageiro que apenas toca e se esvai. Pelo contrário, a experiência age sobre os indivíduos: os afeta e os forma. Como afirma Larrosa: “*A experiência não é algo que se possui, mas algo que*

⁸ LORENZATO, 2017, p. 24.

⁹ Ao grafar educação matemática em minúsculo, assim como matemática, busca-se diferenciar práticas situadas, sensíveis e contextuais da Educação Matemática institucional, normativa e hegemônica, destacando os processos que emergem do encontro entre professoras, crianças e contextos culturais.

se vive, que se atravessa, que nos transforma e nos faz ser o que somos"¹⁰. Não é algo que simplesmente acontece diante deles, mas que lhes acontece, que passa por eles.

Pensar a Educação Matemática sob essa ótica implica abrir-se ao imprevisível, ao que escapa ao controle, ao que não depende da vontade ou do saber. Há, nesse movimento, uma entrega ao "talvez", ao que se desenha no próprio ato de caminhar. "*Aprender, deveras, é uma experiência, algo que não pode ser previsto, antecipado, predeterminado, algo que ninguém pode julgar pelo outro*"¹¹. É nessa travessia que a experiência se distingue da informação, da opinião ou do mero acúmulo de conhecimento. Ela não se reduz a um sujeito do saber ou a um domínio técnico, mas inaugura espaços de acontecimento, territórios de passagem.

A experiência supõe um encontro com aquilo que é estrangeiro aos indivíduos, que não se acomoda ao lugar que lhe dão, que se mantém deslocado, fora de lugar. Ela envolve escuta, atenção, disponibilidade e sensibilidade para criar sentidos com o outro. Nesse movimento, a aprendizagem se descola da previsibilidade e da antecipação: não é algo que pode ser determinado de antemão, pois cada encontro ressignifica o próprio ato de aprender.

Assim, uma educação matemática que se abre à experiência não busca interiorizar saberes, fixá-los em um sujeito, mas provocar deslocamentos, produzir atravessamentos, criar caminhos. Não se trata de acumular conhecimento, mas de permitir que o aprender aconteça no fluxo da vida, como um movimento que expõe, transforma e faz, a cada instante, tornar-se outros.

Essas questões levam ao desafio de *cartografar*. Segundo Barros e Kastrup (2020), "*cartografar é acompanhar processos*"¹². O processo de construção de um caminho, sem uma rota pré-definida para atingir um objetivo – a verdade que está sendo investigada. É a prática pela observação, relatos regulares, visitas e atividades, que reúnem tanto informações objetivas quanto impressões que emergem no encontro com o campo.

Inspirando-se na ideia de cartografar, como propõem Barros e Kastrup (2020), este estudo navega pelos processos educativos como marinheiros em um vasto oceano de descobertas. Participam da pesquisa nove professoras da Educação Infantil do Centro de Educação Infantil Municipal Algodão Doce, da Rede Municipal de Ensino de Biguaçu, localizado no centro da cidade, onde a autora dessa pesquisa atua. Dentre elas, sete são professoras regentes (pedagogas), uma é professora de Educação Física e uma é professora de

¹⁰ LARROSA, 2016, p. 46.

¹¹ KOHAN, 2002, p. 129

¹² BARROS; KASTRUP, 2020, p. 52.

Artes, cada uma contribuindo com suas rotas singulares neste mapeamento coletivo do conhecimento e da prática educativa.

Nasce o desejo de se trabalhar com aspectos relacionados à cultura daquela cidade e daquelas crianças, qual seja, a cultura açoriana.

O objetivo é, portanto, realizar oficinas com os professores da Educação Infantil que, trabalhando com aspectos da cultura açoriana, possam parar e olhar com atenção para quais os conhecimentos e pensamentos matemáticos estão ali presentes.

Essas oficinas transformar-se-ão em narrativas, onde acompanhar-se-á e registrar-se-á a processualidade e as subjetividades das experiências vividas. Como afirma Kerscher-Franco e Flores (2023): “*uma oficina não é algo pré-moldado, controlado*”¹³, mas sim um espaço pulsante de preparações, estudos, criações, sensibilizações, produções e afetos. Nesse espaço, busca-se encontrar a brecha que possibilita a experimentação da matemática em diálogo com a Arte, criando encontros onde aprender e criar se entrelaçam em harmonia.

A intenção é integrar a cultura açoriana nas oficinas, onde os professores poderão descobrir os conhecimentos matemáticos que florescem em suas práticas pedagógicas. A oficina, então, se torna uma “*memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas*”¹⁴, um espaço de experimentação de matemática e Arte.

Assim, esta tese se lança na problematização sobre *como a cultura açoriana atravessa o pensamento matemático na Educação Infantil, em oficinas na formação de professores?*



A forma de escrita deste trabalho dar-se-á, analogamente, às ilhas do Arquipélago dos Açores, como forma de contextualização. São 9 (nove) ilhas e, portanto, nove capítulos.

A **Ilha de São Miguel** será a introdução do trabalho, ou seja, os aspectos gerais, que apresentará os objetivos e o problema de pesquisa.

A **Ilha de Santa Maria** trará a revisão de literatura que trata do tema da Matemática na Educação Infantil.

Já o capítulo intitulado **Ilha Terceira** trará os aspectos metodológicos do trabalho e toda a trama relacionada à cartografia.

¹³ KERSCHER-FRANCO; FLORES, 2023, p. 373.

¹⁴ FOUCAULT, 1992, p. 135.

No capítulo chamado de **Ilha de São Jorge**, o trabalho contextualizará a história da imigração açoriana para o litoral de Santa Catarina bem como seu legado que permeia até os dias de hoje, como arquitetura, brincadeiras infantis, dentre outros.

A **Ilha do Pico** será a parte em que serão mostradas aquilo que se chama de “Brincadeiras Matemaçorianas” e o desenvolvimento de atividades lúdico-matemáticas com as crianças.

No capítulo cujo nome recebido foi **Ilha do Faial** serão mostradas todas as oficinas realizadas com professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Biguaçu.

Na **Ilha Graciosa** pode-se verificar as propostas de intervenção pedagógicas realizadas pelos professores que poderão servir de base para o trabalho matemático com as crianças na Educação Infantil.

No capítulo da **Ilha do Corvo** aparecerão as considerações finais da pesquisa.

E, por fim, na **Ilha das Flores**, poderão ser consultadas as referências bibliográficas utilizadas no trabalho.

Assim, como a união das ilhas forma o Arquipélago, a reunião dos capítulos formará a tese, isto é, o trabalho final nada mais é do que um “Arquipélago” de atividades matemáticas na Educação Infantil.

A imagem da ilha opera aqui como campo de emergência. Em vez de pensar o ensino como condução a um continente já formado, um sistema estável ou um conjunto fechado de conteúdos, compreende-se o ato de ensinar como criação de pequenas ilhas: territórios provisórios, onde algo pode nascer, tanto para a criança quanto para o professor. “Ilhar” é fazer existir um espaço-tempo singular, um recorte de intensidades que favorece processos de individuação. Cada situação pedagógica se torna uma ilha-momento: uma zona de atenção, de sensibilidade e de problema compartilhada entre criança e professor, implicados na mesma experiência.

A ilha é aquilo que emerge e força a pensar. Ensinar, então, é produzir condições para que surjam problemas vivos, capazes de mover a criança e o professor em direção a outros modos de perceber, de pensar e de existir. Na Educação Infantil, essa imagem ganha ainda mais potência, pois o trabalho docente envolve fabricar ambientes, organizar materiais, tempos e relações para que a criança possa experimentar, investigar e criar. Ensinar, aqui, é acompanhar os movimentos que compõem a infância: formar ilhas para que novas travessias se tornem possíveis, tanto para quem aprende quanto para quem ensina.

A cartografia, como método, aproxima-se desses processos: segue as ilhas que se formam, registra fluxos, descreve gestos, observa os devires que emergem da relação viva entre criança, professor, espaço e experiência.

Desse modo, o ensino na Educação Infantil pode ser compreendido como um gesto ético e estético de criação de mundos, pequenas ilhas habitáveis onde criança e professor vivem experiências que produzem pensamento, expressão, corpo e vida.

Nesta tese, navegamos por mares de conhecimento, onde cada seção se desdobra como velas ao vento. O objetivo geral é cartografar oficinas de experimentação matemática com a cultura açoriana. Juntos, como navegantes, os professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Biguaçu desvendam potências e possibilidades, problematizando a dança entre a matemática e os saberes que os cercam.

São aspirações que florescem neste caminho:

Problematizar conceitos e ações que envolvem aspectos da cultura açoriana relacionados com a Matemática na Educação Infantil;

Desencadear reflexões, a partir das produções e das provocações das/com os professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Biguaçu, em oficinas, acerca da produção de conhecimentos matemáticos que envolvem aspectos relacionados à cultura açoriana;

Além disso, cartografar os acontecimentos que permeiam o trabalho docente e o ser criança quando estes se deparam com a cultura açoriana na educação infantil.

Assim, ao final deste “ilhar”, percebe-se que o pensamento matemático, como um farol, não apenas ilumina o caminho das crianças na Educação Infantil, mas também apresenta a profundidade e a beleza das interações culturais que o permeiam. Nas oficinas realizadas, espera-se que emerjam conhecimentos e práticas que entrelaçam matemática, a cultura açoriana e arte, criando um espaço onde cada brincadeira se torna oportunidade rica de aprendizagem.

Esta pesquisa, ao cartografar um arquipélago de conhecimento, convida o leitor a pensar numa matemática que vai além dos números, manifestando-se nas relações, tradições e vivências do cotidiano. Que essa reflexão siga guiando professores e crianças, para que cada descoberta se transforme em âncora, firmando a aprendizagem como uma experiência viva e significativa, enquanto navegando juntos em um oceano de saberes.



Ilha de Santa Maria

Este capítulo tem como propósito apresentar um “estado da arte” ou “estado do conhecimento” a respeito de produções de pesquisas que envolvem “Matemática e Educação Infantil”. Isto se deve pois, de acordo com Lorenzato (2011), a Educação Infantil deixou de ter um papel de cunho assistencial e recreativo e, também, as concepções de Educação Matemática mudaram. Entretanto, não se localizam muitas pesquisas que relacionam a disciplina de Matemática na Educação Infantil.

De acordo com Ferreira (2002), as pesquisas denominadas “estado da arte” possuem um caráter bibliográfico e possuem a função de

[...] mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 258).

Em outras palavras, é o “*desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito*”¹⁵.

No entanto, esse “conhecer” o que já foi construído precisa ser feito de forma ordenada e metodológica. Para Ferreira (2002), há dois momentos distintos nesta análise.

O primeiro deles é a interação com produção acadêmica por meio da “*quantificação e de identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais, áreas de produção*”¹⁶. O segundo momento é aquele em que o pesquisador passa a tentar inventariar essa produção, ou seja, “*imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento*”¹⁷. Esta tese se propõe a, tal qual relata Ferreira (2002), num primeiro momento, acessar as pesquisas através dos resumos e, em seguida, ir em busca dos trabalhos na íntegra.

¹⁵ FERREIRA, 2002, p. 259.

¹⁶ *Ibidem*, p. 265.

¹⁷ *Idem*.

Desta forma, esta pesquisa busca mapear e também inventariar as fontes encontradas, com o intuito de pormenorizar as informações ali encontradas.

O Mapa

O exercício do estado da arte inicia com o mapeamento das pesquisas pregressas. Para esta tese, foi utilizado como banco de dados o “Catálogo de Teses e Dissertações”¹⁸ da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Entretanto, após selecionar o local de pesquisa, é necessário definir os termos a serem pesquisados. Neste momento, surgem inúmeras possibilidades e foi necessário auxílio de outros estudos para se definir as expressões a serem pesquisadas.

A intenção é realizar uma revisão sistematizada, mas evitando possíveis repetições de outros trabalhos que já haviam se dedicado a realizar um estado da arte sobre o mesmo tema.

Ao ler a dissertação de Santos (2022), intitulado “A Matemática na/da Educação Infantil: um estado da arte das publicações brasileiras”, defendido no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), verificou-se que a autora buscou realizar justamente este estado da arte que versava sobre a relação entre Matemática e Educação Infantil.

Santos (2022), por opção, resolveu estabelecer um marco temporal de 2009 a 2019, ou seja, a autora analisou trabalhos de dez anos antes de seu ingresso no respectivo programa de pós-graduação.

Numa primeira tentativa de estabelecer o *corpus* de sua pesquisa, Santos (2022) buscou os trabalhos de três eventos: o Encontro Nacional da Educação Matemática (ENEM), o Seminário Internacional da Pesquisa em Educação Matemática (SIPEM) e as Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). De acordo com a autora, foram encontrados 302 (trezentos e dois) trabalhos, mas, ao passar pelo filtro sobre a modalidade de ensino – qual seja, a Educação Infantil – “[...] encontramos uma reduzida quantidade de trabalhos que abordavam contextos da Educação Infantil”¹⁹.

Para ampliar a base de dados, Santos (2022) passou a analisar trabalhos que constam no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Nesta análise, a autora optou por utilizar os

¹⁸ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

¹⁹ SANTOS, 2022, p. 66.

parâmetros de busca “matemática na educação infantil” no mesmo recorte temporal – 2009 a 2019. De acordo com a autora, neste buscador, foram obtidos 27 (vinte e sete) trabalhos.

No intuito de evitar repetições, nesta tese, optou-se por utilizar, no Catálogo da CAPES, o mesmo parâmetro de busca, isto é, buscou-se pela expressão “matemática na educação infantil”, mas, diferente e em complemento aos escritos de Santos (2022), o recorte temporal utilizado foi dos anos posteriores ao da pesquisa anteriormente mencionada, ou seja, a busca foi pelo período de 2020 a 2024.

Após a aplicação dos filtros, o buscador retornou 49 (quarenta e nove) resultados, distribuídos por ano, de acordo com o que consta na Tabela 1:

Tabela 1: Número de pesquisas por ano com o parâmetro “Matemática na Educação Infantil”

Ano	Quantidade de trabalhos realizados
2020	3
2021	14
2022	15
2023	14
2024	3

Fonte: elaborado pela autora

Sem aplicar o filtro do recorte temporal, é possível verificar no sistema que o primeiro trabalho a ser publicado com este parâmetro de busca data do ano de 1998 e que, desde lá, o buscador retorna como resultado a publicação de 97 (noventa e sete) trabalhos.

Isto significa que, num período de 26 (vinte e seis) anos, apenas oitenta trataram desta temática, nos moldes pesquisados. É uma média de 4 (quatro) trabalhos por ano, isto é, são bem poucos escritos que relacionam a “matemática na educação infantil” como expressão. Também é possível concluir que 50,5% das teses e dissertações com este parâmetro foram produzidas nos últimos cinco anos, o que se permite inferir que se tratam de pesquisas mais recentes.

No entanto, não se pode aceitar que todos os trabalhos sejam considerados para o inventário a ser realizado nesta tese, tendo em vista que o foco é estudar escritos que tratem do tema da formação continuada de professores da educação infantil bem como de sua prática

docente. É preciso ler, para além do título e do resumo, os trabalhos na íntegra para, então, decidir se ele compõe ou não o *corpus* da pesquisa.

Para além do termo pesquisado, tentou buscar outros trabalhos para aumentar um pouco mais as bases da pesquisa. Optou-se por realizar a busca no mesmo sistema, mas, agora, com a expressão: “Educação Infantil e Matemática”, também aplicando o mesmo período: 2020 a 2024. Foram encontrados 11 (onze) trabalhos, que foram divididos, por ano, conforme a Tabela 2:

Tabela 2: Número de pesquisas por ano com o parâmetro “Educação Infantil e Matemática”

Ano	Quantidade de trabalhos realizados
2020	1
2021	5
2022	3
2023	2

Fonte: elaborado pela autora

Entretanto, verifica-se que os trabalhos de Duarte (2021), Gomes (2022), Horst (2022), Ribeiro (2022) e Santos (2021) aparecem em ambas as buscas e serão contabilizados somente uma vez.

Além destes parâmetros, também foram utilizadas outras expressões no buscador. A expressão “cultura açoriana com professores pedagogos” não gerou resultados.

Na tentativa de tentar encontrar ainda mais trabalhos, optou-se por utilizar, também, o operador booleano “AND”, com letra maiúscula, pois ele permite combinar, refinar e direcionar a combinação de expressão.

Buscou-se, portanto, as seguintes expressões: “Cultura Açoriana” AND “Professores Pedagogos”; “Cultura Açoriana” AND “Educação Infantil”; e “Cultura Açoriana” AND “Matemática”, mas, da mesma forma, nenhum resultado foi encontrado. Daí o ineditismo desta tese.

Assim sendo, a Tabela 3 sintetiza o local de onde provêm as pesquisas, bem como seus respectivos autores.

Tabela 3: Local de Produção e os sujeitos

Ano	Modalidade	Programa/ Universidade	Autor	Título
2020	Mestrado Profissional	Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Matemática - Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Leticia Coutinho	Modelagem Matemática e o raciocínio proporcional na Educação Infantil
2020	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto	Rosimere Cleide Souza Desidério	A Robótica como Alternativa para o Ensino e Aprendizagem da Matemática na Educação Infantil: Revisão Sistemática da Literatura
2020	Doutorado	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro	André Luiz Régis de Oliveira	"Um, dois, três": o desenvolvimento da contagem no início da escolarização obrigatória
2020	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Goiás, Câmpus Catalão	Isabel Sampaio Balduino Santana	Encontros com o Conhecimento Matemático na Formação Continuada de Professoras da Pré-escola
2021	Mestrado Profissional	Programa de Pós- Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação - Centro Universitário UniCarioca	Rosayna Frota Bazhuni	O uso das tecnologias digitais na formação continuada de professores para favorecer as experiências matemáticas na Educação Infantil
2021	Mestrado Profissional	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – Universidade Franciscana	Ana Raquel Beckmann	Tapete pedagógico: um recurso didático para introduzir o ensino de ciências e matemática na Educação Infantil
2021	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – Universidade Federal de São Carlos	Heleine Cristina Villas Boas	O desenvolvimento de livros sensoriais como material de apoio para o ensino de habilidades matemáticas na Educação Infantil: uma perspectiva inclusiva considerando discentes com deficiência visual

2021	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo	Hilda Souza da Cruz	O sentido espacial na literatura infantil
2021	Mestrado Profissional	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade de Taubaté	Raíssa Alexandra Lopes Duarte	Resolução de Problemas não convencionais na Educação Infantil: a criança como protagonista
2021	Mestrado Profissional	Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – Universidade Federal de Rondônia	Maria Rosenilda Pires Ferreira	Práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil no CMEI Ariel
2021	Mestrado Profissional	Programa de Pós-Graduação em Ensino – Universidade Estadual do Norte do Paraná	Rafaela Gonçalves Ferreira	Uma alternativa pedagógica para a Educação Infantil: ações dos professores no desenvolvimento de atividades de modelagem matemática
2021	Doutorado	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade de Brasília	Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda	Apropriação de conceitos matemáticos na Educação Infantil à luz da teoria histórico-cultural: entre o falar, o viver e o brincar
2021	Mestrado Profissional	Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias da Educação – Instituto Federal Sul-rio-grandense IFSul	Francine Ribeiro Mota	Uma sequência didática para a construção do conceito de número
2021	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática – Universidade Federal do Paraná	Thayná Reis	A matemática em videoaulas para a Educação Infantil do Município de Curitiba – PR no período de Pandemia do COVID-19.
2021	Mestrado Profissional	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática – Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Mirian Ferreira Rezende	Competências em atividades de modelagem matemática na Educação Infantil
2021	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo	Silvana de Almeida Salgado	O sentido espacial em livros didáticos para professores de Educação Infantil
2021	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática – Universidade Estadual de Ponta Grossa	Eloize Caroline dos Santos	Modelagem matemática na Educação Infantil: possíveis potencialidades

2021	Mestrado Profissional	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Paraná	Aline Roberta Weber Moreira da Silva	Crianças construindo jogos de tabuleiro na Educação Infantil: interconexões entre a expressão gráfica e as ideias matemáticas
2021	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Ceará	Maria Kênia Firmino da Silva	Literatura infantil e educação matemática na Educação Infantil: atuações pedagógicas, inspiradas em histórias infantis, com múltiplas linguagens e o voo de crianças bem pequenas
2021	Doutorado	Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática Tecnológica – Universidade Federal de Pernambuco	Valdirene Moura da Silva	Representações sociais da matemática na Educação Infantil compartilhadas pelos docentes da Gerência Regional de Educação – Vale do Capibaribe
2021	Mestrado Profissional	Programa de Pós-Graduação Ensino de Ciências Naturais e Matemática – Universidade Regional de Blumenau	Tamires Lays Tomio	"Formação de professores na educação infantil: explorando matemática em atividades relacionadas aos campos de experiência"
2022	Mestrado Profissional	Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática – Instituto Federal de Goiás	Gisele Assis de Almeida	O ensino-aprendizagem de matemática na Educação Infantil por meio das ferramentas digitais e estratégias didáticas em contextos pandêmicos: desafios e possibilidades de (res)significação
2022	Mestrado Profissional	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – Universidade Franciscana	Simone de Arrial Cerentini	Sequência didática interativa para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático na Educação Infantil
2022	Doutorado	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Andressa Florcena Gama da Costa	Desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: implicações da formação inicial e do início da carreira
2022	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Universidade Federal de São Carlos	Flávia Cristina Borrajo Devitte	Habilidades preditoras da aprendizagem matemática de crianças de até 06 anos: uma revisão sistemática da literatura
2022	Mestrado Profissional	Programa de Pós-Graduação em Inovação e Tecnologias Educacionais – Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Daniele Lorena Gomes	Jogos digitais e alfabetização matemática na Educação Infantil

2022	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática – Universidade Estadual de Ponta Grossa	Jaqueline Bilek Horst	Modelagem matemática na Educação Infantil: pressupostos de uma pesquisa sistemática
2022	Mestrado Profissional	Programa de Pós-Graduação em Educação – Fundação Universidade Federal do Pampa	Thuanne Jahnke	Pensamento estocástico-estatístico e comunicação matemática na Educação Infantil: uma ação pedagógica com crianças do pré-escolar de uma escola pública da rede municipal de Jaguarão/RS
2022	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica – Universidade Federal de Santa Catarina	Angelica Anelise Von Kirchof Laurent	O lugar do jogo na aprendizagem matemática na Educação Infantil
2022	Mestrado Profissional	Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação – Centro Universitário Carioca UniCarioca	Valéria Pereira da Costa Leite	Alfabetização com o uso de sequências didáticas e recursos
2022	Mestrado Profissional	Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciências e Matemática – Instituto Federal de Goiás	Nilva Tomásia da Lima	A pedagogia histórico-crítica no ensino da matemática na Educação Infantil
2022	Mestrado Profissional	Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação – Centro Universitário Carioca UniCarioca	Valéria Ferreira Lopes	O ensino da matemática na Educação Infantil mediado pelas tecnologias digitais
2022	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação – Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Eliane Ferreira Pinto	A matemática na Educação Infantil sob a ótica dos documentos oficiais RCNEI e BNCC
2022	Mestrado Profissional	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Paraná	Marcos Henrique Ribeiro	Matemática e Educação Infantil – percepções de professoras sobre articulações com os campos de experiência
2022	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática – Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Nicolas Giovani da Rosa	Centro Estadual de Formação de Professores General Flores da Cunha – um estudo sobre o processo formativo de normalistas para ensinar matemática em tempos de Pandemia

2022	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica – Universidade Federal de Santa Catarina	Raquel Soares dos Santos	A matemática na/da Educação Infantil: um estado da arte das publicações brasileiras
2023	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Viçosa	Alessandra Aparecida Amancio	Currículo da Educação Infantil e o lugar da Matemática no desenvolvimento de crianças de zero a três anos
2023	Doutorado	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática – Universidade Federal do Paraná	Cibelle Batista Belo	Formação inicial de professores na Educação Infantil: uma proposta com modelagem matemática na educação matemática
2023	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação – Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Laís Helena Bessler	Matemática na Educação Infantil: o entrelaçamento da experiência docente e do desenvolvimento profissional
2023	Mestrado Profissional	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade de Brasília	Alinne Duarte de Andrade Bonina	Escrever e contar é só começar: numeracia com crianças de uma instituição privada de Educação Infantil
2023	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – Universidade Anhanguera de São Paulo	Mileide Lima dos Santos Chaves	A matemática na Educação Infantil: análise de uma revisão bibliográfica
2023	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Estado de Santa Catarina	Jamira Furlani	Educação Matemática crítica na e para a Educação Infantil: reflexões a partir de narrativas de docentes
2023	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho (Rio Claro)	Romário Costa da Rocha Junior	Afetividade e educação matemática: um olhar a partir das teses que versam sobre o assunto
2023	Mestrado Profissional	Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática – Instituto Federal de Goiás	Marley Souza de Moraes Lima	Percepções de professoras sobre o uso de jogos no ensino e na aprendizagem de Matemática na Educação Infantil
2023	Doutorado	Programa de Pós-Graduação em Educação – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Amanda Silva de Medeiros	O que podem uma Educação Infantil, uma pesquisa e outras caduquices da vida quando ascendem à infância

2023	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Priscila de Souza Nascimento	Narrativas de professoras de Educação Infantil: o que nos contam sobre as atividades com a Matemática?
2023	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho (Rio Claro)	Cristiane Pacheco Pires Silva	A construção do número na educação infantil a partir de atividades lúdicas: a música e o jogo
2023	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – Universidade do Estado de Mato Grosso	Rosiane Souza da Silva	Modelagem matemática na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma meta-análise das dissertações e teses produzidas no Brasil (2010-2022)
2023	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Alfenas	Silvana Inês dos Silva	Matemática em cursos de Pedagogia de Instituições Públicas de Minas Gerais
2023	Mestrado Profissional	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – Universidade Franciscana	Graziela Espíndola Mezzomo Spode	O universo mágico da geometria: uma proposta de sequência didática para a Educação Infantil
2023	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – Universidade Federal de São Carlos	Valmir Rogério Torres	Currículo de Matemática na Educação Infantil de um Município do interior paulista: compreensão de número e sistema de numeração
2023	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade de Sorocaba	Juliana de Oliveira Hessel Vianna	Relações entre discursos de gênero e experiências de aprendizagem da Matemática na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: perspectivas docentes
2024	Doutorado Profissional	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – Instituto Federal do Espírito Santo	Silvana Cocco Dalvi	Modelagem matemática na Educação Infantil: contribuições para o desenvolvimento integral da criança e para a aprendizagem de matemática com suporte nos registros de representação semiótica

2024	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – Universidade Federal de São Carlos	Talita Lopes Moreno	Alfabetização matemática na Educação Infantil: análise da implementação de uma sequência didática com conto de fadas
2024	Mestrado Profissional	Programa de Pós- Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação - Centro Universitário UniCarioca	Patrícia das Dores Ponte	Tecnologias digitais no ensino de matemática na Educação Infantil: formação docente em foco

Fonte: elaborado pela autora

Com a primeira parte do levantamento realizada, passa-se a realizar o inventário das fontes mapeadas.

O Inventário

Na tentativa de organizar os trabalhos, optou-se por analisá-los obedecendo à ordem cronológica de publicação e, como segundo critério, à ordem alfabética dos sobrenomes dos autores.

Inicia-se, portanto, pelos escritos de Coutinho (2020). O objetivo de seu trabalho era investigar como se dava o raciocínio proporcional por meio da modelagem Matemática por crianças da Educação Infantil. A autora realizou atividades em sala e observou que essas crianças *“têm condições de resolver problemas e construir modelos matemáticos de acordo com experiências que possuem, a partir de suas interações com outras crianças e adultos”*²⁰. A autora propõe o uso da modelagem Matemática como prática para a Educação Infantil. Como o tema “modelagem Matemática” não é motivo de estudo e de aprofundamento desta tese, este texto contribui para a tese no sentido de propor reflexões acerca de como se dá o ensino de Matemática na educação infantil.

Já o trabalho de Desiderio (2020) tem como objetivo realizar uma revisão sistemática acerca da robótica educacional no contexto da educação infantil. Para ela, as crianças estão expostas a todos os tipos de recursos de telecomunicação, como celulares, *tablets*, dentre outros, mas os currículos das instituições de ensino não exploram esses aspectos. De acordo com o texto, *“Ensinar, de maneira lúdica e por meio de brincadeiras, os conceitos fundamentais de programação juntamente com atividades de robótica, faz com que seja possível introduzir ideias importantes às crianças sobre recursos aos quais elas têm acesso atualmente”*²¹. É utilizado Piaget como referencial teórico para esta pesquisa no sentido de que as crianças constroem seu conhecimento com a manipulação de artefatos. Apesar da robótica não ser um objetivo de análise desta tese, as discussões são pertinentes no que diz respeito à vinculação da Matemática com os campos de experiência propostos pela BNCC.

A tese de Doutorado de Oliveira (2020) retrata os aspectos referentes à habilidade de contagem na pré-escola. O autor realizou um acompanhamento das crianças por dois anos no que diz respeito à linguagem e Matemática e, em seu estudo, desenvolveu um teste com diferentes itens de contagem. O trabalho faz uma análise da contagem nos documentos oficiais,

²⁰ COUTINHO, 2020, p. 8.

²¹ DESIDÉRIO, 2020, p. 18.

tais como: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Orientações Curriculares para a Educação Infantil (SME – RJ). Para o autor, “*Em todos os documentos que norteiam a formulação de propostas curriculares, a contagem aparece como habilidade a ser trabalhada na educação infantil*”²². O trabalho destaca um conteúdo matemático específico (a contagem) para o trabalho, mas faz uma interessante relação com os documentos norteadores vigentes.

Dando continuidade ao percurso analítico, consideramos agora os trabalhos publicados em 2021, período em que se destacam investigações que dialogam intensamente com a Educação Matemática na infância, abordando diferentes perspectivas, como tecnologias digitais, inclusão, literatura infantil, formação docente e modelagem Matemática.

Nesse cenário, torna-se possível destacar pesquisas que exemplificam essas abordagens, evidenciando como cada estudo contribui para a compreensão das práticas pedagógicas, das estratégias de ensino e dos desafios enfrentados pelas professoras na promoção de aprendizagens matemáticas significativas para crianças.

A dissertação de Bazhuni (2021) apresenta um estudo que articula formação continuada de professores e uso das tecnologias digitais para favorecer experiências Matemáticas na Educação Infantil. O trabalho, de natureza exploratória, envolveu vinte e três professoras e teve como principal objetivo propor uma formação docente baseada em sequências didáticas, com o uso de ferramentas digitais que promovessem o raciocínio lógico das crianças. Fundamentada em teorias construtivistas, a autora aponta que as tecnologias digitais, quando bem integradas às práticas pedagógicas, podem contribuir não apenas para a formação tecnológica, mas também para a didática da Matemática, ampliando as experiências das crianças com os números e com o pensamento lógico.

Na sequência, o trabalho de Beckmann (2021) propõe o *tapete pedagógico* como um recurso lúdico e interdisciplinar para introduzir conceitos de Ciências da Natureza e Matemática na Educação Infantil. Inspirada por uma abordagem sensorial e estética, a autora destaca que formas, cores e texturas se tornam linguagens de aproximação entre a criança e o conhecimento matemático. Embora o foco da pesquisa seja a criação de um produto educacional, o estudo evidencia a importância de materiais concretos que transformem o aprender em uma experiência viva e multissensorial.

²² OLIVEIRA, 2020, p. 64.

Já Boas (2021) volta-se à perspectiva inclusiva do ensino da Matemática, por meio da elaboração de livros sensoriais para crianças com deficiência visual. A autora fundamenta-se em Bardin (2003) e nos princípios da BNCC, analisando o potencial desse material como instrumento multissensorial capaz de envolver todas as crianças em atividades que exploram os sentidos e estimulam o pensamento lógico. Sua pesquisa revela a escassez de produções voltadas ao ensino de Matemática para crianças cegas e destaca o livro sensorial como ferramenta potente para o ensino inclusivo, reforçando que a Matemática também se aprende pelo toque, pela textura e pela imaginação.

O estudo de Cruz (2021) percorre caminhos entre a literatura e a Matemática ao investigar o sentido espacial na literatura infantil. A autora analisa obras literárias destinadas a crianças de quatro e cinco anos, identificando possibilidades de trabalho com noções de orientação e visualização espacial, conforme os campos de experiência da BNCC. Apoiada em autores como Smole, Diniz e Cândido, a autora propõe que a literatura infantil pode despertar a curiosidade das crianças para observar, localizar e compreender o espaço que as cerca. Sua contribuição reside em mostrar que as histórias também são mapas, espaços simbólicos onde o pensamento geométrico se desenha poeticamente.

A dissertação de Duarte (2021) investiga as propostas de resolução de problemas não convencionais na Educação Infantil, com o objetivo de desenvolver o protagonismo e o raciocínio matemático das crianças. A autora, que pesquisou sua própria prática, observou que o confronto de ideias entre os pares em situações-problema promove a construção coletiva do conhecimento e o avanço das hipóteses infantis. O estudo valoriza a criança como sujeito ativo do processo de aprendizagem e propõe a resolução de problemas como via para a formação de um pensamento matemático autônomo e criativo.

Em seguida, Maria Rosenilda Pires Ferreira (2021) analisa as práticas pedagógicas de professoras de um Centro Municipal de Educação Infantil, enfocando as interações e os significados produzidos no cotidiano escolar. Fundamentada em Wittgenstein e Antonio Miguel, a autora adota uma abordagem filosófica para compreender como as linguagens e os jogos simbólicos das crianças apresentam modos de pensar e agir matematicamente. Sua pesquisa, ainda que centrada na linguagem, contribui para pensar o ensino de Matemática a partir das práticas e significações do brincar, valorizando o saber que nasce da própria experiência infantil.

Por sua vez, Rafaela Gonçalves Ferreira (2021) dedica-se à Modelagem Matemática como alternativa pedagógica para a Educação Infantil. A autora investiga como professores compreendem e aplicam essa metodologia em oficinas formativas, identificando ações de

reconhecimento, adaptação e planejamento de atividades de modelagem com crianças pequenas. O produto educacional resultante, o livro *Aninha e a Modelagem Matemática: investigando o cotidiano*, traduz o esforço de tornar a Matemática um campo investigativo, em que o aprender se dá pela curiosidade e pela relação com o cotidiano.

Na tese de Miranda (2021), a autora retoma os fundamentos da teoria histórico-cultural para analisar o processo de apropriação dos conceitos matemáticos na infância. O estudo evidencia que as crianças vivenciam e utilizam conceitos matemáticos em suas brincadeiras, mesmo sem reconhecê-los formalmente. Assim, o papel do professor é mediar esse processo, transformando experiências espontâneas em conhecimento culturalmente elaborado. Essa perspectiva reforça a compreensão da Matemática como linguagem social, construída nas interações e no brincar.

Mota (2021) apresenta uma sequência didática para a construção do conceito de número, elaborada com base nos estudos de Kamii e Lorenzato. A autora defende que lacunas na alfabetização Matemática comprometem etapas posteriores da aprendizagem e propõe atividades simples e de baixo custo, voltadas a professores da Educação Infantil. Sua pesquisa evidencia que, ao compreender os processos mentais das crianças, os professores podem reinventar sua prática e promover aprendizagens significativas.

O trabalho de Reis (2021) analisa videoaulas de Matemática produzidas pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba durante a pandemia da COVID-19. O estudo examina as abordagens metodológicas e as noções Matemáticas exploradas nos vídeos, revelando a presença de conceitos como quantificação e comparação, ainda que de forma implícita. A autora destaca a importância de potencializar o uso das tecnologias digitais, garantindo que o ensino remoto preserve o caráter lúdico e investigativo da Educação Infantil.

Por fim, a pesquisa de Rezende (2021) busca identificar competências desenvolvidas por crianças da Educação Infantil em atividades de Modelagem Matemática. As análises revelam que, ao modelar situações do cotidiano, as crianças aprendem a pensar, raciocinar e criar modelos próprios para resolver problemas. O estudo reforça que a modelagem, além de metodologia, é uma forma de diálogo entre a imaginação infantil e o pensamento matemático em construção.

O ano de 2022 revela um cenário de intensa produção acadêmica dedicada à Educação Matemática na infância, marcadamente atravessado por reflexões sobre o papel das tecnologias, das práticas docentes e das metodologias inovadoras no desenvolvimento do pensamento matemático das crianças.

A dissertação de Salgado (2022) inaugura este percurso ao investigar o sentido espacial em livros didáticos voltados a professores da Educação Infantil. A autora analisa obras integrantes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), buscando identificar possibilidades de trabalho intencional com orientação e visualização espacial, habilidades que compõem o campo do sentido espacial infantil. Amparada em autores como Panizza, Smole e Lorenzato, a pesquisa aponta que os livros didáticos trazem atividades que, quando mediadas com intencionalidade, permitem às crianças perceber e representar o espaço ao seu redor. O estudo destaca, ainda, a importância da formação docente para transformar propostas impressas em experiências de descoberta geométrica e sensorial.

Em seguida, Eloize Caroline dos Santos (2022) propõe um olhar investigativo sobre as potencialidades da Modelagem Matemática na Educação Infantil, considerando-a uma metodologia capaz de tornar a criança protagonista da própria aprendizagem. A pesquisa, de abordagem qualitativa e fundamentada em Burak e Lorenzato, evidencia que as práticas de modelagem permitem às crianças observar, investigar e representar situações reais, mobilizando conceitos matemáticos de modo interdisciplinar. Para a autora, a modelagem é um convite à curiosidade, um modo de aprender Matemática brincando e experimentando o mundo.

Já o estudo de Aline Roberta Weber Moreira da Silva (2022) entrelaça expressão gráfica e ideias Matemáticas ao analisar a construção de jogos de tabuleiro pelas crianças. A autora, apoiada em referenciais como Vigotski, Malaguzzi e Kamii, observa que o ato de criar e jogar desperta nas crianças noções de contagem, regras, medidas e estratégias, além de promover o desenvolvimento integral e o exercício da autonomia. A pesquisa demonstra que, ao desenhar, planejar e jogar, as crianças constroem um pensamento matemático vivo, relacional e colaborativo, em diálogo constante com a ludicidade e a estética do aprender.

A pesquisa de Maria Kênia Firmino da Silva (2022) desloca o foco para o campo da literatura infantil, analisando suas contribuições para o ensino de Matemática com crianças bem pequenas. Em parceria com professoras da Educação Infantil, a autora desenvolve propostas pedagógicas inspiradas em histórias infantis, articulando-as a noções como grande e pequeno, muito e pouco, aberto e fechado. As experiências revelam que a literatura, ao ser integrada à Educação Matemática, amplia o repertório linguístico, emocional e simbólico das crianças, possibilitando que conceitos matemáticos sejam explorados de forma sensível, narrativa e interdisciplinar.

Em outra direção, Valdirene Moura da Silva (2022) defende uma tese sobre as representações sociais da Matemática na Educação Infantil, compartilhadas por docentes de Pernambuco. Ancorada na Teoria das Representações Sociais de Abric e em análises realizadas

com o *software* Iramuteq, a pesquisa mostra que termos como “lúdico” e “jogos” são centrais na percepção dos professores sobre o ensino da Matemática. Contudo, revela também fragilidades formativas e práticas ainda presas a modelos tecnicistas. A autora conclui que é preciso ressignificar o ensino da Matemática a partir da escuta das professoras, valorizando suas experiências e promovendo formações que dialoguem com a realidade das escolas.

A dissertação de Almeida (2022) aborda os desafios e possibilidades do ensino-aprendizagem de Matemática na Educação Infantil durante o contexto pandêmico, com o uso de ferramentas digitais. A pesquisa-ação propôs estratégias didáticas mediadas por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), envolvendo professoras, crianças e famílias. Os resultados apontam que o uso de tecnologias acessíveis, como o celular, pode favorecer a participação das crianças e o envolvimento dos pais, tornando o aprendizado mais prazeroso. Assim, o estudo reafirma a importância de uma prática pedagógica sensível às condições contemporâneas, em que o digital se converte em aliado da infância.

Na mesma linha, Cerentini (2022) apresenta uma sequência didática interativa voltada ao desenvolvimento do pensamento lógico-matemático. A pesquisa nasce do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática e investiga como o uso de uma Sequência Didática Interativa (SDI) pode ampliar as experiências das crianças nos campos de “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. A autora observa que a interatividade promove não apenas a compreensão dos conceitos matemáticos, mas também o prazer em aprender, destacando a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento.

O trabalho de Costa (2022) amplia a discussão sobre a formação de professores que ensinam matemática, analisando as implicações da formação inicial e do início da carreira no desenvolvimento profissional docente. A autora identifica desafios enfrentados por pedagogas em seus primeiros anos de atuação, especialmente quanto à insegurança diante da Matemática. Seu estudo mostra que a formação inicial, quando pautada na prática e na reflexão, pode minimizar essas fragilidades, favorecendo o surgimento de práticas mais confiantes e criativas na Educação Infantil.

Ainda nesse ano, Gomes (2022) dedica sua pesquisa aos jogos digitais e à alfabetização Matemática na Educação Infantil. A autora, ao realizar uma pesquisa-ação com professoras e crianças, demonstra que o uso pedagógico dos jogos digitais pode estimular a construção do conceito de número e tornar a aprendizagem mais envolvente e significativa. O produto educacional resultante, um *e-book* com sequências didáticas baseadas em jogos, constitui um exemplo de como o lúdico digital pode ser integrado à alfabetização Matemática de maneira inovadora e sensível.

A dissertação de Horst (2022) retoma o tema da modelagem Matemática, desta vez por meio de uma revisão sistemática, buscando compreender como as práticas com modelagem contribuem para o desenvolvimento e formação do mundo da criança. Fundamentada em Burak e Klüber, a autora identifica nos estudos revisados a presença constante da curiosidade e do interesse infantil como motores do aprender. Sua análise ressalta que, nas práticas com modelagem, a Matemática emerge do cotidiano, da observação e do diálogo com os pares, um conhecimento que nasce da experiência vivida.

Por fim, Jahnke (2022) apresenta uma pesquisa sobre o pensamento estocástico-estatístico e a comunicação Matemática na Educação Infantil, desenvolvida com crianças de cinco e seis anos. A autora mostra que as crianças, ao observar, organizar e interpretar dados gráficos, mobilizam noções de tamanho, quantidade e espaço, revelando um raciocínio estatístico em formação. O estudo evidencia o papel da curiosidade e das linguagens expressivas, oral, pictórica e corporal, como formas de comunicação Matemática na infância, apontando caminhos férteis para o trabalho com estatística desde os primeiros anos escolares.

Em 2023, observa-se a continuidade de um movimento de consolidação da pesquisa em Educação Matemática na Educação Infantil, marcado por trabalhos que revelam maturidade teórica, sensibilidade pedagógica e um olhar atento à formação docente, ao currículo e às múltiplas linguagens da infância. Essas investigações destacam-se pela busca em compreender como a Matemática se manifesta nas experiências, nos objetos, nas narrativas e nas interações do cotidiano das crianças pequenas.

A dissertação de Amancio (2023) abre o percurso ao investigar o lugar da Matemática no currículo da Educação Infantil, com foco nas crianças de zero a três anos. A autora analisa documentos curriculares nacionais e locais, além de realizar entrevistas com professoras de um CMEI em Ponte Nova (MG). Seu estudo revela que, embora os docentes trabalhem com noções Matemáticas pertinentes à faixa etária, há uma carência formativa que limita o aprofundamento conceitual. A autora conclui que a matemática na creche aparece diluída nas práticas de cuidado e brincadeira, mas que justamente nesses espaços reside seu potencial educativo. Assim, o trabalho contribui para ampliar o entendimento de que o currículo da primeira infância é tecido entre gestos, interações e experiências matemáticas implícitas.

Em seguida, Belo (2023) investiga as contribuições da Modelagem Matemática na formação inicial de professores da Educação Infantil. A pesquisa qualitativa, desenvolvida em Irati (PR), envolveu estudantes de Pedagogia em um curso sobre modelagem e observações de estágio. A partir da Análise Textual Discursiva, a autora identifica que a Modelagem Matemática, quando vivenciada ainda na formação inicial, provoca deslocamentos

significativos na compreensão dos futuros professores sobre o ensino de Matemática. O estudo evidencia que essa metodologia não apenas amplia o repertório didático, mas também transforma as concepções dos participantes acerca da infância, colocando a criança como protagonista da investigação e da descoberta.

A dissertação de Bessler (2023) aprofunda a reflexão sobre a relação entre experiência docente e desenvolvimento profissional no ensino de Matemática na Educação Infantil. A partir de narrativas de quatro professoras participantes de um grupo colaborativo de estudos, a autora analisa como as experiências pessoais com a Matemática, vividas desde a escolarização básica, influenciam as práticas atuais. Em uma abordagem sensível e interpretativa, a autora mostra que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo de ressignificação, e que a reflexão sobre a própria trajetória pode transformar o modo como as professoras planejam e vivem a Matemática com as crianças. O estudo convida a pensar a docência como experiência formadora, um percurso que entrelaça memória, afeto e saber.

Já Bonina (2023) apresenta um estudo instigante sobre numeracia e materialidade na Educação Infantil, analisando o papel dos objetos na aprendizagem da linguagem Matemática. Fundamentada na Pragmática do Objeto e nas Funções Executivas, a autora observa o cotidiano de uma escola particular do Distrito Federal, acompanhando crianças em situações educativas mediadas por materiais concretos. Sua pesquisa demonstra que os objetos, quando inseridos em contextos significativos e mediados pelo professor, se tornam mediadores de pensamento, permitindo que as crianças criem e expressem ideias Matemáticas por meio da ação e da linguagem. A autora defende que planejar situações educativas com base na relação triádica professor–criança–objeto é essencial para o desenvolvimento cognitivo e simbólico na primeira infância.

A dissertação de Chaves (2023) retorna ao campo das revisões de literatura para analisar as tendências e lacunas nas pesquisas sobre Matemática na Educação Infantil. Ao realizar um mapeamento sistemático das produções acadêmicas, a autora identifica uma predominância de estudos voltados aos campos numéricos, em detrimento de outros eixos da Matemática, como espaço e forma, grandezas e medidas, e tratamento da informação. Além disso, observa que as práticas pedagógicas analisadas continuam fortemente associadas ao uso de jogos e brincadeiras, o que, embora positivo, aponta a necessidade de diversificação metodológica. A pesquisa reforça a importância de novas investigações que ampliem o olhar sobre o que é “fazer Matemática” na infância e contribuam para uma abordagem mais integral e investigativa.

Por fim, o estudo de Santos (2023), que realiza um estado da arte sobre a Matemática na e da Educação Infantil, encerra o ciclo com uma leitura abrangente das publicações

brasileiras entre 2009 e 2019. A autora identifica as tendências de pesquisa, os campos conceituais mais explorados e as metodologias mais recorrentes, destacando a centralidade das práticas lúdicas e das brincadeiras no ensino de Matemática. Seu trabalho reafirma que o campo está em expansão e que as discussões contemporâneas apontam para uma Matemática viva, encarnada nas experiências das crianças e entrelaçada aos campos de experiência da BNCC. A autora propõe, ainda, que as formações docentes ampliem o diálogo entre teoria e prática, entre pesquisa e cotidiano, consolidando a Educação Matemática como campo de invenção e de escuta da infância.

As pesquisas defendidas em 2024 revelam a continuidade de um movimento teórico e prático que busca compreender a Matemática na Educação Infantil como campo vivo, plural e profundamente humano. Os estudos desse ano destacam novas perspectivas sobre gênero, modelagem Matemática e representações semióticas, reafirmando a complexidade do pensamento infantil e a urgência de abordagens pedagógicas mais sensíveis e integradoras.

A tese de Vianna (2024) inaugura esse percurso ao investigar as relações entre discursos de gênero e experiências de aprendizagem da Matemática na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. A autora analisa como os discursos docentes podem (re)produzir desigualdades entre meninos e meninas, atribuindo aos primeiros maior afinidade com o raciocínio lógico e àquelas menores identificações com a disciplina. A pesquisa, de abordagem qualitativa e fundamentada na Análise de Discurso, apresenta que as percepções das professoras, muitas vezes inconscientes, participam da construção social das diferenças de gênero no desempenho matemático. No entanto, Vianna (2024) também aponta caminhos para a transformação: quando os docentes refletem sobre suas práticas e reconhecem suas próprias narrativas, abrem espaço para promover a equidade de gênero e para reinventar o ensino da Matemática desde a infância, como campo de igualdade e de potência para todos.

Já a dissertação de Dalvi (2024) apresenta uma contribuição significativa ao propor a Modelagem Matemática como metodologia integradora para o desenvolvimento integral da criança. O estudo, apoiado na Teoria dos Registros de Representação Semiótica de Duval, articula as dimensões biológica, física, social, afetiva e cognitiva da infância com as noções Matemáticas emergentes da prática pedagógica. A autora desenvolveu duas experiências de modelagem em turmas do II período da Educação Infantil, nas quais as crianças exploraram contagem, posições espaciais e noções de medida por meio de registros diversos: numéricos, figurais, tabulares e geométricos. A pesquisa demonstra que a modelagem, ao envolver as crianças em situações significativas, estimula a psicomotricidade, o trabalho cooperativo e o controle emocional, enquanto favorece a compreensão Matemática em múltiplas linguagens.

Dalvi (2024) defende que essa metodologia é não apenas viável, mas necessária, pois reconhece a criança como sujeito que pensa, sente, cria e se expressa matematicamente de modos plurais.

Em diálogo com essas discussões, o trabalho de Moreno (2024) aprofunda a dimensão formativa da Modelagem Matemática ao investigá-la como prática pedagógica e formativa no contexto da Educação Infantil. Sua pesquisa evidencia que a modelagem, ao propor situações-problema baseadas no cotidiano das crianças, contribui para o desenvolvimento de habilidades investigativas e reflexivas, tanto para os alunos quanto para os professores. Ao mobilizar o raciocínio lógico, a criatividade e o trabalho coletivo, a modelagem transforma a sala de aula em espaço de experimentação e de autoria compartilhada. Moreno (2024) reafirma que, na infância, a Matemática não é apenas um conjunto de conteúdos a serem ensinados, mas uma linguagem em construção, viva, simbólica e profundamente humana.

Durante a fase de levantamento e compilação do acervo documental (teses e dissertações), é fundamental registrar que uma parcela dos arquivos identificados não pôde ser integralmente recuperada ou incluída na presente análise. Especificamente, os seguintes trabalhos foram classificados como inacessíveis devido a falhas de integridade estrutural, caracterizando-se como arquivos corrompidos e irrecuperáveis:

1. “Formação de professores na educação infantil: explorando Matemática em atividades relacionadas aos campos de experiência” (2021), de autoria de Tamires Lays Tomio.
2. “Habilidades preditoras da aprendizagem Matemática de crianças de até 06 anos: uma revisão sistemática da literatura” (2022), de autoria de Flávia Cristina Borrajo Devitte.

A impossibilidade de acesso ao conteúdo integral desses documentos inviabilizou seu processamento e inclusão na análise. Sendo assim, a presente revisão se restringiu e se fundamentou exclusivamente aos materiais que se encontravam em condição íntegra e plenamente legível, sendo os documentos corrompidos lamentavelmente excluídos do escopo da análise bibliográfica.

Entre Aproximações e Deslocamentos

O inventário das produções analisadas neste capítulo permitiu mapear um conjunto de pesquisas voltadas à Educação Matemática na infância, abrangendo temáticas diversas, como modelagem Matemática, uso de tecnologias digitais, literatura infantil, inclusão e formação docente. Esse levantamento evidencia um campo em movimento, no qual o interesse pela infância e por suas formas de pensar matematicamente se consolida progressivamente. Ainda que o número de investigações tenha crescido nos últimos anos, observa-se que muitas delas

permanecem recentes e, em certa medida, limitadas quanto à amplitude de suas análises e à articulação entre dimensões culturais, formativas e epistemológicas do ensino.

Uma primeira consideração refere-se à recorrência de um eixo central nas produções: compreender como as crianças pensam, sentem e produzem significados matemáticos em contextos de interação, ludicidade e experiência. A partir dessa perspectiva, o pensamento matemático infantil é tomado não apenas como uma construção cognitiva, mas como um fenômeno relacional e cultural, tecido nas tramas do cotidiano escolar e social. No entanto, nota-se que poucas pesquisas exploram de maneira mais aprofundada a inter-relação entre o pensamento matemático e a cultura local, especialmente quando se trata de contextos históricos ou comunitários específicos, como os relacionados à cultura açoriana, que compõem o universo deste estudo.

Tal como o pensamento, ao ser compreendido em sua dimensão de invenção e experiência, não se dissocia das formas de viver, narrar e transmitir saberes no interior das comunidades, evidenciando a urgência de um “olhar matemático” que se faz na visualidade e nas práticas culturais²³.

A análise também evidencia a predominância de abordagens teóricas ancoradas em perspectivas como a História Cultural, a Educação Matemática Crítica e a Formação de Professores. Essas vertentes indicam uma preocupação em compreender o conhecimento matemático a partir de suas condições históricas e sociais de produção. Contudo, ainda são escassas as investigações que integram essas perspectivas à dimensão cultural local, articulando as práticas docentes e o pensamento das crianças com os modos de existência, linguagem e memória coletiva das comunidades. Em muitos casos, a escola permanece como o espaço privilegiado, e por vezes exclusivo, da produção de sentidos matemáticos, deixando em segundo plano as experiências formativas que emergem do território, da oralidade, das tradições e da cultura material e imaterial. Essa limitação aponta para a necessidade de um pensamento que se faça por “deslocamento” e “invenção”²⁴, rompendo com o modelo de reflexão fixa ou limitante.²⁵

Outro aspecto relevante diz respeito à formação de professores. O levantamento revela que, embora haja um número crescente de trabalhos sobre a formação docente na Educação Matemática, poucos se debruçam sobre o modo como essa formação pode dialogar com saberes

²³ FLORES; KERSCHNER-FRANCO, 2023.

²⁴ DELEUZE, 2006.

²⁵ Conceito que se aproxima do que CORAZZA (2012) identifica como práticas educativas que restringem a mobilidade do pensamento.

culturais e com a experiência concreta das crianças. Essa ausência sugere a necessidade de repensar o papel da docência como mediadora entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento vivido, considerando não apenas o aspecto cognitivo, mas também as dimensões afetivas e sensível da prática pedagógica.

As professoras e professores da infância atuam em um espaço de tensão e criação, onde a matemática é constantemente reinventada nas experiências culturais e educativas. Nesse sentido, investigar a formação docente implica compreender como o professor se constitui como sujeito cultural e como o conhecimento matemático se (re)configura no encontro com as experiências locais, em um processo contínuo de invenção de si e do currículo, das linguagens, dos saberes gestados na cultura e das trajetórias cartográficas que mapeiam as práticas, os afetos e os modos de existir das crianças.

Dessa forma, o inventário das produções analisadas não se restringe à tarefa de descrever o já feito, mas propicia uma leitura crítica e reflexiva sobre os caminhos que a pesquisa em Educação Matemática tem percorrido. Ele apresenta tanto a consistência do campo quanto suas zonas de silêncio e de incerteza, espaços onde outras questões e possibilidades se abrem. É nesse intervalo, entre o que já se consolidou e o que ainda se insinua, que a presente tese se posiciona: como um movimento de deslocamento e criação, propondo compreender o pensamento matemático na infância em diálogo com a cultura açoriana, ao mesmo tempo em que reconhece a formação de professores como processo de invenção pedagógica, sensível, afetivo e em constante devir.

Ao articular formação docente, prática pedagógica e tradição cultural, este trabalho propõe um olhar situado sobre a Educação Infantil, concebida como espaço de produção de sentidos e experiências. A cultura açoriana se apresenta como território de multiplicidades, oferecendo modos diversos de pensar e viver a matemática, abrindo linhas de fuga que desafiam práticas rígidas e pensamentos sedimentados. O ineditismo desta pesquisa reside na exploração dessas potências, investigando como professores se constituem como sujeitos em processo, atravessados pelas experiências das crianças, pelos saberes locais e pelas práticas coletivas, inventando encontros inéditos entre o vivido e o pensado.

A educação matemática, assim, se realiza na interseção de histórias, gestos, brincadeiras e aprendizagens em transformação contínua, apresentando uma pedagogia sensível, cartográfica e afetiva, capaz de mapear e ampliar as potências do território, da infância e da cultura, enquanto orienta a formação docente para a criação de práticas inovadoras, conectadas às experiências e aos saberes locais.



Ilha Terceira

*Caminhos da Ilha*²⁶

Habitar a Ilha exige um olhar atento, voltado para os lados e para os detalhes. É preciso escutar os sons que ecoam, observar os caminhos trilhados e reconhecer os habitantes que já estavam lá e os que agora compartilham o espaço. Habitar é também perguntar: *Por onde caminhar?*

Professoras, juntas, entrelaçam-se por linhas invisíveis, mergulhando em percursos e movimentos. Há um desejo pulsante de afetar-se e ser afetado. Nos encontros entre saberes, outras rotas se desenham, navegando na maré das incertezas, mas sempre impulsionadas pela curiosidade e pela troca.

Habitar, nesse contexto, vai além do simples ato de ocupar. É sobre construir e reconstruir sentidos coletivamente, reconhecer as histórias que o espaço guarda e permitir que outras histórias sejam tecidas, impregnadas de escuta, presença e afeto. É criar um espaço vivo, onde o aprender é compartilhado e onde cada passo apresenta um outro horizonte.

Caminhar pela formação de professores e, em especial, com professoras que ensinam matemática é habitar um espaço de “*potência, em nossa força, em nossa vontade de educar; naquela energia, feita de velocidades e lentidões, que nos leva a permanecer educando, apesar de tantos fatores adversos e desanimadores*”²⁷.

Esses fatores frequentemente reforçam um pensamento equivocados: o de que os professores *não integram uma elite*²⁸, que desvaloriza suas contribuições e ofusca o protagonismo que lhes é devido.

Esse protagonismo, entretanto, é frequentemente sufocado por uma pedagogia tradicional que funciona como um manual, uma receita pronta. Uma pedagogia que opera contra o tempo, na pressa por cumprir currículos e atender a modelos padronizados, sufocando o espaço da criação e do encontro. Tal abordagem, centrada em controles e padrões, desumaniza

²⁶ A proposta deste caminhar metodológico foi inspirada nos estudos, artigos e publicações do Grupo de Estudos Contemporâneos e Educação Matemática – GECM, que alimentaram o percurso e abriram caminhos para pensar e fazer pesquisa de outras maneiras.

²⁷ CORAZZA, 2013, p. 93

²⁸ *Ibidem*.

o ato de ensinar, tratando-o como algo meramente técnico, em vez de uma prática profundamente relacional e transformadora.

A formação continuada, por outro lado, pode se diferenciar desse molde normativo. Habitar a formação é um gesto de ruptura: é recusar as "receitas" e os "manuais", acolhendo o imprevisto, o artesanal e o que emerge no ritmo singular dos encontros e afetos. É reconhecer o professor como um sujeito criador, cuja prática não se limita a reproduzir modelos, mas que tece, junto aos outros, novos horizontes e possibilidades de ser e aprender.

Ao habitar esse espaço de formação, reconhecendo suas subjetividades e os processos que se constroem durante e por meio da pesquisa, abre-se espaço para que tanto as estratégias metodológicas quanto o foco da investigação possam se aprofundar no próprio percurso, explorando suas dinâmicas e transformações contínuas.

Nas pesquisas, não se busca simplesmente representar ou interpretar professores, sujeitos, currículos ou objetos. Ao invés disso, busca-se direcionar o pensamento para onde o cartógrafo provoca as vibrações dos afetos, explorando os movimentos de aceleração e pausa, permitindo que seu pensamento se desenrole de forma dinâmica e sensível. Como afirma Corazza (2013):

Afectologia, as pesquisas transformam o poder de afetar e de ser afetado; procedem a deformações inorgânicas; fogem da insegurança das formas construídas (clichês orgânicos); e lutam para permanecer no nível das intensidades instáveis (corpo sem órgãos) (Corazza, 2013, p. 48).

Neste contexto não se pergunta “o que é”, mas sim, O que se passou? O que vai se passar?²⁹ Distancia-se dos modelos estabelecidos e das convenções e aposta-se nos “*diagramas em fuga, valorizando os seus devires, nomadismos e inatualidades, conceituando suas configurações por vir*”³⁰.

Busca-se ao pesquisar

escapar da Imagem Dogmática do pensamento, que se posiciona a favor de que pesquisar é criar e criar é problematizar; só que problematizar é determinar dados e incógnitas dos problemas, que vão sendo formados à medida que a pesquisa se realiza e que persistem nas soluções que lhe são atribuídas, como em um jogo afirmativo de novidades, por meio da Vontade de Pesquisar. Esta vontade que, para o professor-pesquisador, abre novos caminhos, que interferem e ecoam uns nos outros, graças a materiais de expressão ainda informes ou de conteúdos incodificados (CORAZZA, 2013, p. 38).

²⁹ CORAZZA, 2013.

³⁰ *Ibidem*, p. 37.

Dessa forma, caminha-se operando com a cartografia de Deleuze e Guattari. Um trajeto metodológico, *“Todavia, sua construção caso a caso não impede que se procurem estabelecer algumas pistas que têm em vista descrever, discutir e, sobretudo, coletivizar a experiência do cartógrafo”*³¹.

Tal caminho metodológico se configura como uma estrutura não linear, que, por sua vez, *“se desenvolve por variação, expansão, conquista, captura, picada”*³². Acredita-se que, ao realizar a pesquisa, estar-se constantemente traçando e explorando o percurso, acompanhando os processos e transformações, a partir do *“reconhecimento de que estamos sempre imersos em processos, em construção”*³³.

Isso não quer dizer que, ao se colocar em um processo de construção cartográfica, esteja-se simplesmente embarcando em uma jornada sem rumo, sem direção, apenas vagando. A questão está em rejeitar a ideia de chegar à ilha com um mapa pronto e finalizado, já traçando os caminhos a seguir, com rotas estabelecidas e uma saída previsível. Ao se imergir nos processos de subjetivação, o cartógrafo já se transforma, sendo afetado pelos trajetos que percorreu, pelos sons que ouviu e produziu, pelas paredes que tocou, pelas crianças e outros professores que afetou e com os quais foi afetado. O próprio professor contribuiu para a criação desse percurso na ilha.

Portanto, é essencial valorizar o ato de caminhar. Frequentemente, será necessário mudar de direção. Pode ser preciso se agachar para explorar um caminho oculto e até retroceder para [re]descobrir novas possibilidades e seguir em movimento. Também é possível que, em algum momento, o caminhante se sinta perdido em uma encruzilhada, sem saber qual rumo tomar, imerso em uma frustração profunda, mas *“até os fracassos fazem parte do plano”*³⁴. Se o cartógrafo perceber que o caminho está muito simples, talvez seja necessário se perder um pouco, pois isso pode significar que algo significativo está acontecendo. Perder-se é importante; é nesse momento que outro mundo pode se apresentar e a reorganização acontecer.

Caminhar com professores que ensinam matemática é caminhar como cartógrafos, vivenciando, sentindo, imersos nesse movimento de pesquisar e estar. Não se quer encontrar pontos finais, mas se propor a vivenciar *“outros movimentos de pesquisa, fazendo e se refazendo no próprio processo de caminhar na pesquisa, dando abertura para a criação de sentidos e experiências, acompanhando processos, produzindo dados e ensaiando escritas”*³⁵.

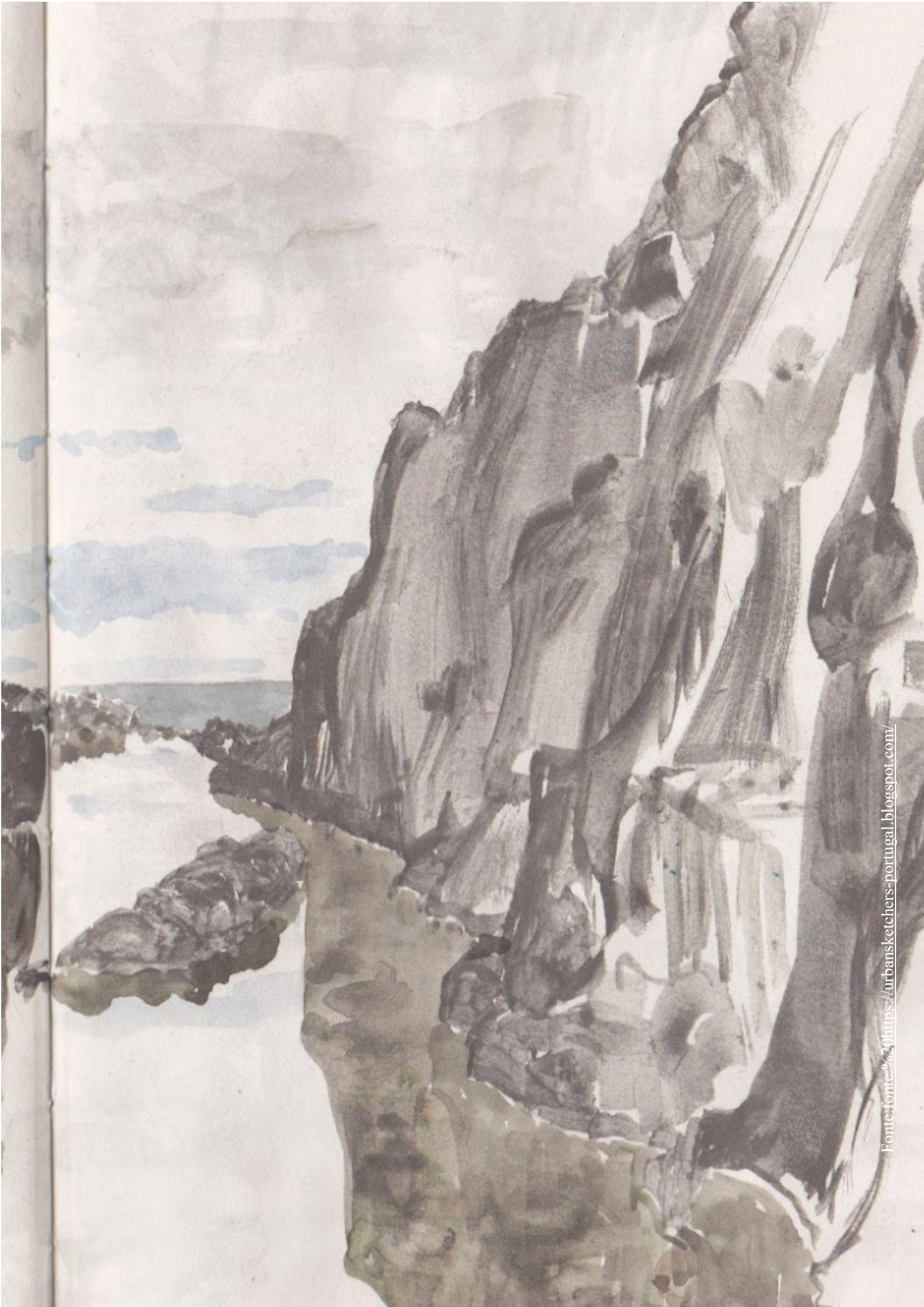
³¹ BARROS; KASTRUP, 2012, p. 32.

³² DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 43.

³³ BARROS; KASTRUP, 2009, p. 73.

³⁴ DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 43.

³⁵ SHUCK; FLORES, 2015, p. 417.



Ilha de São Jorge

Memórias do Mar: A Colonização Açoriana no Sul do Brasil

Nas marés do século XVIII, ventos favoráveis levaram os portugueses, navegantes de sonhos e esperanças, em busca de novas terras nas vastidões do Sul do Brasil. De ilhas distantes, cruzando oceanos, eles partiram como pássaros em migração, levando consigo a cultura e as tradições dos Açores. Ao aportarem em Santa Catarina, as ondas sussurravam promessas de um futuro vibrante, onde suas raízes entrelaçar-se-iam com a terra, criando ricas histórias e memórias que ecoariam nas gerações futuras.

A Ilha de Santa Catarina já era reconhecida por suas águas tranquilas por navegadores portugueses e espanhóis desde o século XVI. Esses viajantes frequentemente faziam paradas estratégicas na região durante suas rotas para o Rio da Prata, a Índia ou o Oceano Pacífico³⁶, abrigando-se nas enseadas do litoral catarinense. A região, conhecida por oferecer excelentes portos naturais, tornou-se uma escala quase obrigatória para as embarcações que navegavam pelo Atlântico Sul.

Devido à constante passagem de navios, alguns naufragos e desertores acabaram permanecendo na ilha e convivendo com os indígenas locais, facilitando o reconhecimento da área e servindo como ponto estratégico para abastecimento e reparos de embarcações.

Em 1640, após a dissolução da União Ibérica³⁷, Portugal e Espanha iniciaram uma disputa pelas terras do Brasil meridional. A competição pelo controle da região se intensificou com a assinatura do Tratado de *uti possidetis*³⁸, que incentivou ambas as coroas a ocuparem essas áreas estratégicas.

Nossa Senhora do Desterro, hoje conhecida como Florianópolis, foi fundada com a chegada de Francisco Dias Velho em 1651³⁹. Dias Velho, um bandeirante oriundo de São Paulo, mudou-se para a Ilha atraído pelas oportunidades comerciais, levando consigo toda a família.

³⁶ COSTA, 2011.

³⁷ A União Ibérica teve fim em 1640 com a Restauração da Independência de Portugal. Nesse processo, Portugal se separou da Espanha, e Dom João IV foi proclamado rei de Portugal, marcando o fim de sessenta anos de domínio espanhol sobre o reino português.

³⁸ *Uti possidetis*: estabelecia que o território pertencia àquele que o ocupava e exercia controle efetivo sobre ele.

³⁹ <https://revistarestauro.com.br/preservacao-do-patrimonio-cultural-no-interior-da-ilha-de-santa-catarina/?print=print>. Acesso em: 27 out. 2024.

Ele deu início a uma pequena povoação, baseada na agricultura de subsistência e na construção de abrigos simples.

Entretanto, alguns anos depois, a colônia foi atacada por piratas, e Dias Velho acabou sendo assassinado. Após esse trágico acontecimento, parte de sua família retornou a São Paulo, deixando a ilha praticamente deserta. Os moradores que restaram se dispersaram: alguns se mudaram para Laguna, uma colônia já próspera, e outros voltaram para São Paulo.

No início do século XVIII, a população da Ilha de Santa Catarina cresceu novamente. Em 1715, moradores solicitaram ao sargento-mor o envio de colonos para reforçar a ocupação e defesa do local.

Com o agravamento da disputa entre Portugal e Espanha pela Colônia de Sacramento⁴⁰, a Ilha de Santa Catarina assumiu um papel estratégico para a Coroa Portuguesa. Como último porto seguro antes do extremo sul do continente, a ilha tornou-se essencial para assegurar “o domínio das Terras do Sul, Portugal realizou um grande esforço para fortificar a Ilha de Santa Catarina, considerada estratégica para o domínio da região”⁴¹.

Já funcionando como ponto de apoio logístico, a ilha passou a integrar a rede marítima e urbana do Brasil. Sua importância justificou a criação da Capitania da Ilha de Santa Catarina em 1738. Conforme Piazza e Hubner (2003), a

Capitania de Santa Catarina foi criada quando a Coroa Portuguesa, através da Provisão Régia de 11 de agosto de 1738, desincorporou os territórios da ilha de Santa Catarina e o Continente do Rio Grande de São Pedro da jurisdição de São Paulo, passando-os para o Rio de Janeiro. As razões para isso são, principalmente, de ordem política (PIAZZA; HUBNER, 2003, p. 41).

Foram organizados sistemas de defesa pelo brigadeiro designado à época. Fortalezas foram construídas, dentre as quais as fortalezas de Santa Cruz, na Ilha de Anhatomirim; São José, em Ponta Grossa; Santo Antônio, na Ilha de Ratonas; Nossa Senhora da Conceição, na Barra do Sul.

Para aumentar a população da Ilha, Silva Paes, o primeiro Governador da Capitania de Santa Catarina, implementou uma política de ocupação da área.

⁴⁰ Colônia de Sacramento, fundada em 1680, situava-se no atual território do Uruguai, às margens do estuário do Prata. Esta fundação exemplifica o grande interesse que a Coroa Portuguesa tinha na exploração da navegação e comércio efetuados na região platina.

⁴¹ COSTA, 2011, p. 329.

Entre 1748 e 1756, iniciou a migração de colonos. Editais foram distribuídos por todas as freguesias do arquipélago, com o objetivo de atrair casais açorianos para povoar a região, conforme a Provisão Régia de 9 de agosto de 1747⁴².

Mais de seis mil açorianos deixaram suas terras em busca de novas oportunidades no Sul do Brasil. Partiram do porto de Angra do Heroísmo, onde a esperança pulsava a cada amanhecer, dispostos a construir um futuro promissor. O arquipélago viu muitos de seus moradores embarcarem em uma jornada repleta de expectativas. Com coragem e fé, esses ilhéus ocuparam a costa atlântica, e hoje, “45 municípios do litoral têm como base cultural o Arquipélago dos Açores”⁴³.

As ilhas dos Açores

No coração do Oceano Atlântico, surge o Arquipélago dos Açores, um refúgio de beleza inigualável. Composto por nove ilhas, cada uma delas é um poema esculpido pela natureza, onde as montanhas verdejantes se encontram com o azul profundo do mar.

No Grupo Ocidental, **Corvo e Flores** se destacam com seus verdes intensos, como se a própria terra estivesse vestida de um manto de vida. Nos vales e montanhas, flores brotam em um espetáculo colorido, criando um cenário de sonho.

Avançando para o Grupo Central, **Faial, Graciosa, Pico, São Jorge e**

Terceira convidam a explorar suas tradições ricas e sua cultura vibrante. As montanhas imponentes abraçam o céu, enquanto as trilhas se entrelaçam por entre pastagens e vinhedos.

Finalmente, no Grupo Oriental, **Santa Maria e São Miguel** apresentam suas costas douradas e campos, onde a serenidade do mar se mistura à energia da vida. As praias convidam a momentos de reflexão, enquanto as paisagens verdejantes prometem aventuras inesquecíveis.

A chegada dos açorianos ao Brasil no século XVIII marcou um capítulo significativo na história da colonização do litoral sul brasileiro. Atravessando o vasto Oceano Atlântico,



Figura 1 - Arquipélago dos Açores

Fonte: Jornal Observador, 2020.

⁴² A Provisão Régia de 9 de agosto de 1747 disciplinou a colonização açoriana.

⁴³ ALVES, 2016, p. 21.

famílias inteiras partiram das ilhas do Arquipélago dos Açores em busca de um recomeço em terras distantes, impulsionadas pela necessidade e pela esperança de uma vida mais próspera. As condições adversas em sua terra natal, o esgotamento do solo, a crise agrícola e a ameaça constante das erupções vulcânicas, tornaram a partida uma alternativa viável para garantir a sobrevivência.

A Coroa Portuguesa, por sua vez, via na imigração açoriana uma estratégia eficaz para consolidar a ocupação do território brasileiro, especialmente em regiões ainda pouco povoadas e disputadas com outras potências coloniais, como a Ilha de Santa Catarina.

Os incentivos para atrair esses colonos incluíram a oferta de lotes de terras férteis, essenciais para a agricultura e o cultivo. Além disso, os imigrantes recebiam instrumentos⁴⁴ de trabalho, como enxadas e martelos, que eram cruciais para iniciar suas atividades agrícolas. Para garantir a segurança dos recém-chegados, também eram fornecidas armas, como espingardas, assim como animais, como vacas e éguas, que contribuíam para a subsistência e o desenvolvimento de uma economia familiar.

A maioria dos imigrantes que se alistaram para a viagem era composta por agricultores. Os homens trabalhavam no cultivo da nova terra, enquanto as mulheres se dedicavam às tarefas do lar.

Em meio às incertezas e expectativas, os açorianos se lançaram em uma jornada que mudaria suas vidas para sempre.

Embora conscientes de que a viagem significaria um – mais que certo, penoso e imenso- desafio ultrapassar, centenas de casais açorianos, animados por uma forte esperança alicerçada nas suas crenças religiosas, mas também e sempre, na perspectiva de um futuro melhor, mergulharam na aventura do imenso mar e partiram em busca do desconhecido, das promessas anunciadas Pelo Rei - os pedaços de terra (o quarto de légua em quadra), as alfaias, um novo mundo. (OLIVEIRA, 2016, p. 30)

Embarcados aos navios “Senhor do Bonfim”, “Jesus, Maria e José” e “Santa Anna”, homens e mulheres deixaram suas ilhas, enfrentaram uma travessia repleta de tempestades e doenças, movidos pela esperança da construção de um novo lar, encararam os desafios, cientes que o retorno não aconteceria e *“longe do desamparo das ilhas de origem”*⁴⁵. A travessia encontrou seu desfecho em 6 de janeiro de 1748, quando os colonos pisaram no Porto do Desterro, onde não apenas chegaram, mas deram os primeiros passos na construção de uma nova história.

⁴⁴ FLORES, 2000.

⁴⁵ OLIVEIRA, 2016, p. 30.

Raízes Atlânticas: A Chegada a Desterro

Na ilha, desembarcaram famílias inteiras: pai, mãe e filhos, em sua maioria jovens. A preferência por esse perfil de imigrantes seguia uma estratégia clara: *“a manutenção da identidade cultural em terras distantes e diferentes”*⁴⁶.

A maioria dos povoadores se estabeleceu-se no litoral catarinense, embora algumas famílias tenham sido enviadas para o Rio Grande do Sul. Aqueles que permaneceram expandiram-se ao longo da costa de Santa Catarina e nas áreas internas dos vales litorâneos. Ocuparam vilas já existentes e fundaram novas freguesias, como observa Costa (2011):

[...] ocupação de vilas já existentes, como Nossa Senhora do Desterro e Laguna, quanto à fundação de novas freguesias, como Nossa Senhora da Conceição da Lagoa, São Miguel da Terra Firme, Nossa Senhora do Rosário da Enseada de Brito, São José da Terra Firme, Santana da Vila Nova, Nossa Senhora das Necessidades, Santo Antônio de Lisboa e Nossa Senhora da Lapa do Ribeirão da Ilha (COSTA, 2011, p. 77).

Ocupando essas terras, seguiram uma tendência comum, a Igreja em estilo colonial tornou-se uma referência central. Muitas das construções eram voltadas para o mar, com janelas voltadas para o sol nascente, destacando-se as casas em tons de azul e branco, o empedramento das calçadas e dos ladrilhos que emolduravam os caminhos.

A configuração sociocultural dos imigrantes açorianos na região litorânea catarinense contribuiu de forma significativa para a preservação de sua cultura, que permanece tão viva nos dias de hoje. Essa influência moldou uma identidade cultural de origem açoriana. Sabe-se que outras culturas também influenciaram a formação da identidade catarinense, como a dos indígenas que aqui já estavam, bem como a dos afro descendentes, alemães, italianos e poloneses⁴⁷, que chegaram posteriormente.

Entretanto, a cultura e a herança açoriana têm uma ligação especialmente forte, servindo como um alicerce sobre o qual outras tradições se entrelaçam, enriquecendo ainda mais o mosaico cultural da região.

Este conjunto de características compõe o que se denomina de cultura de base açoriana catarinense.⁴⁸ Herdada dos casais açorianos, essa cultura é rica em vertentes, incluindo a religiosidade, as Festas do Divino e uma variedade de expressões artesanais, como rendas, bordados, cerâmica e tecelagem. Além disso, abrange o folclore, mitos e lendas, a literatura

⁴⁶ ALVES, 2016, p. 22.

⁴⁷ ALVES, 2016.

⁴⁸ FARIAS, 2000.

popular, a culinária, a arquitetura e os sobrenomes das famílias. As tradições se estendem também à dança e à música, jogos, contos, adivinhas, rimas e brincadeiras infantis.

A cultura popular pode ser definida como o “*conjunto do saber ser e saber fazer de um povo*”⁴⁹. Assim, ao contemplar essa identidade rica em tradição, cultura material e imaterial, e memória oral e escrita, podemos vislumbrar o estilo de vida do povo que aqui habitou, bem como a marca significativa que sua descendência deixou no litoral de Santa Catarina.



Figura 2 - Bandeira do Divino

Fonte: CALENDÁRIO FLORIPA, 2019

A herança cultural açoriana no litoral catarinense é rica e diversificada, com vários aspectos que merecem ser destacados⁵⁰. Pode-se afirmar que uma das heranças mais notáveis da cultura açoriana é a religiosidade. Essa manifestação religiosa se expressa de diversas maneiras, mas o Culto ao Divino Espírito Santo se destaca como uma das mais significativas, voltada à Terceira Pessoa da Santíssima Trindade.

Essa devoção é claramente visível em várias festividades dedicadas ao Divino Espírito Santo. Os fiéis acreditam que, durante essas celebrações, aqueles que tocarem a bandeira ou beijarem a pomba do divino receberão uma graça especial. Nesses dias, os devotos se dedicam a levar para casa as promessas, e muitos aproveitam para cortar pedaços das fitas da bandeira como uma simpatia para afastar quaisquer males futuros.

Além disso, o **Terno de Reis** e as **Cantorias do Divino** são tradições em que um grupo de pessoas percorre casas, cantando em louvor ao Espírito Santo. Essas práticas, carregadas de profundo significado cultural, compartilham características comuns que reforçam a união e a fé da comunidade.⁵¹

No contexto do **folclore**, as **danças** assumem um papel essencial. Essas manifestações artísticas não apenas resgatam os costumes, mas também mantêm viva a identidade cultural local, sendo frequentemente reproduzidas em festividades comunitárias e encontros folclóricos.

Essas danças são parte integrante de uma herança que não se limita à expressão artística, mas que também apresenta o modo como a comunidade valoriza a convivência e a cooperação. Por meio delas, fortalecem-se os laços sociais e perpetuam-se histórias, saberes e sentimentos,

⁴⁹ *Ibidem*, p. 25

⁵⁰ Fonte: CALENDÁRIO FLORIPA. Evento de calendário em Floripa. Disponível em: <http://calendariofloripa.com/board/77-1-0-9753>. Acesso em: 25 mar. 2025.

⁵¹ CLETISON, 2024.

transmitidos de geração em geração. As festividades não se restringem à dança: envolvem também música, trajes tradicionais e rituais específicos, que reforçam a conexão entre os indivíduos e seu território.

A ratoeira, por exemplo, é uma dança tradicional trazida para o sul do Brasil pelos imigrantes açorianos e se consolidou como uma prática cultural. Os participantes formam pares dispostos em círculo e executam movimentos variados, alternando entre giros para os lados e deslocamentos em direção ao centro da roda. Em determinado momento, um integrante ou casal é chamado para o centro, onde recita uma quadrinha, normalmente expressando amizade, afeto ou brincadeiras direcionadas a outro participante. Enquanto isso, a roda se fecha ao redor, simulando uma armadilha, uma referência direta ao nome da brincadeira⁵².



*"Meu galho de malva, meu manjerição, dá três pancadinhas no meu coração...."*⁵³



Dentre as diversas manifestações culturais, o **Pão-por-Deus** se destaca como uma forma de arte feita em papel. Tradicionalmente, ele contém um poema breve, com quatro versos, e é frequentemente confeccionado em formato de coração. No entanto, essa prática permite variações criativas, como o uso de materiais alternativos, incluindo pinturas em tecido, o que incentiva a livre expressão de sentimentos e a imaginação.

A leitura dos versos encanta, inspirando a produção de novos Pão-por-Deus, enriquecidos com rimas delicadas e oferecidas a pessoas queridas⁵⁴.

Nos Açores, essa tradição também era um meio de expressar emoções. Papéis entrelaçados e enfeitados com cores e pinturas transmitiam mensagens de amizade, simpatia e carinho, fortalecendo os laços afetivos entre as pessoas.

Além disso, a cultura açoriana preserva um rico repertório de **jogos e brincadeiras** populares, envolvendo tanto adultos quanto crianças e promovendo a interação entre gerações. O Núcleo de Estudos Açorianos da Universidade Federal de Santa Catarina, em um de seus

⁵² RATOEIRA. In: EDITORA MODERNA. *PNLD Educação Infantil – Folclore e Brincadeiras Tradicionais*. 2018. Disponível em: https://pnldf1.moderna.com.br/2018/06/72_f... Acesso em: 29 out. 2024.

⁵³ Trecho de uma música da tradição oral.

⁵⁴ DEBUS, 2011.

encontros, destacou brinquedos e brincadeiras tradicionais dessa cultura, como relata Leite (2016).

Figura 3 - Brincadeiras Açorianas

Aviãozinho	Passa o anel
Bambolê	Pau de sebo
Bolinha de gude	Pé de Lata
Boneca de pano	Perna de Pau
Cantorias de roda e populares	Peteca
Carrinho de lata	Pipa
Chapéu de soledade	Pula elástico
Chinelão	Pular corda
Comidinha em louça de barro	Rolemã
Cozinhadinho	Samba Lê - Lê
Dobraduras	Se eu fosse um peixinho
Entra na Roda	Telefone sem fio
Pão por Deus	Terezinha de Jesus

Fonte: (LEITE, 2016, p. 207)

Em suma, a herança açoriana em Desterro representa um rico patrimônio cultural, manifestando-se de diversas formas. A convivência entre diferentes gerações não apenas fortalece os laços comunitários, mas também perpetua a identidade cultural da região. Dessa maneira, a memória e as tradições açorianas se tornam um alicerce fundamental para a identidade catarinense, assegurando que esses costumes continuem vivos e relevantes nas novas gerações.

Biguaçu, uma história açoriana

A história de Biguaçu tem suas origens na antiga Vila de São Miguel "da Terra Firme", identificada pelos historiadores como o ponto inicial de sua ocupação. Localizada em uma baía de águas límpidas, onde atualmente se encontra o Balneário São Miguel, em frente à Ilha de Santa Catarina, a região é conhecida por sua beleza natural.

A colonização de Biguaçu contou com imigrantes de várias nações europeias, mas os açorianos tiveram um papel central durante o século XVIII. A partir de 1747, diversas famílias do Arquipélago dos Açores embarcaram rumo ao sul do Brasil, chegando no ano seguinte às terras então conhecidas como "São Miguel da Terra Firme".

Foram muitos os que aqui chegaram (1747-1752), vindo das ilhas do Pico, São Jorge, Terceira, Graciosa, Faial, São Miguel, Flores e Santa Maria. Dessas famílias, algumas foram enviadas para povoar São Miguel "da terra firme" a partir de 1748, formando o sítio que já contava na região com alguns poucos casais que moravam nos arredores da cachoeira, da praia e do atual sobrado (COUTINHO, Ana Lúcia, 1997, p. 10).

A localização estratégica de São Miguel foi fundamental para sua escolha como ponto de povoamento. A vila contava com uma baía de fácil acesso, um atracadouro natural protegido por morros, além de abundância de água potável e vegetação da Mata Atlântica, com espécies nativas e frutas típicas. Com essas condições favoráveis, a comunidade cresceu ao redor da Igreja de São Miguel Arcanjo, inaugurada em 1751 e oficializada como freguesia no ano seguinte.

No século XIX, em 1º de março de 1833, a localidade foi elevada à categoria de vila. Em 17 de maio de 1833, ocorreu a fundação do município. Posteriormente, em 1882, Biguaçu também foi transformada em freguesia e, em 1886, recebeu *status* de vila, o que impulsionou seu desenvolvimento urbano. Em 1894, ocorreu a transferência definitiva da sede administrativa de São Miguel para Biguaçu, sob a liderança de João Nicolau Born, que se tornou o primeiro superintendente do município.



Biguaçu é um lugar onde o passado e o presente se encontram, entrelaçados pelas histórias que o tempo insiste em preservar. Nasceu à beira de uma baía serena, de águas claras que ainda hoje espelham o azul do céu, abraçando memórias da antiga Vila de São Miguel da Terra Firme. Ah, São Miguel *“mar, montes e verde, um dia villa açoriana, hoje cultura e história”*⁵⁵.

Ali, o mar sussurra contos de chegada, lembrando os primeiros casais açorianos que, guiados pela esperança, aqui encontrarão seu porto seguro. A igreja mantém viva a devoção e a fé que atravessam gerações, enquanto as danças e cantorias ainda ecoam nos encontros de comunidade, celebrando a alma vibrante de seu povo.



Figura 4 - Mapa de Santa Catarina

Fonte: MAPAS PARA COLORIR. Mapa de SC. s.d. Imagem modificada pela autora.

⁵⁵ SIQUEIRA, 1997, p. 154.

Com uma população de cerca de 70 mil habitantes⁵⁶, Biguaçu mantém o espírito acolhedor de um lugar que, embora cresça, jamais se esquece de suas raízes. Posicionada estrategicamente na Grande Florianópolis e às margens da BR-101, a cidade é uma ponte entre o litoral e o interior, conectando histórias e destinos.

Suas ruas, calçadas de memórias, guardam o legado açoriano que se manifesta na arquitetura, na culinária e nas festas populares. As rendas delicadas e as receitas tradicionais ganham nova vida nesses encontros, onde tradição e afeto se fundem. Como aponta Ana Lúcia Coutinho (1997):

A herança do povoamento luso-açoriano, misturado a outras culturas, pode ser constatada na comunidade através do saber fazer, dos costumes, das festas religiosas e do conjunto arquitetônico e paisagístico, que compreende a Igreja, o Sobrado, a Chácara e o Aqueduto (COUTINHO, Ana Lúcia, 1997, p. 26).

Biguaçu é assim: uma cidade onde a modernidade caminha ao lado da tradição, como um rio que segue seu curso sem perder de vista a nascente. Do arquipélago dos Açores a Desterro, de São Miguel da Terra Firme a Biguaçu, todas essas terras não são limites, “*mas sim a definição da nossa forma de ser e estar no mundo, ancorados pela mesma raiz identitária: a açorianidade*”⁵⁷.

⁵⁶ <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sc/biguaçu.html> Acesso em: 29 out. 2024.

⁵⁷ OLIVEIRA, 2016, p. 55.



Ilha do Pico

“Tem matemática em todos lugares. Dos Açores até Biguaçu!”⁵⁸

Alguém habitava a ilha: Brincadeira Matemaçorianas

Na vastidão do oceano, a ilha se torna território de invenção. As primeiras pegadas não são de conquistadores, mas de crianças: pequenas, curiosas, destemidas. Elas desbravam o mundo com o corpo inteiro: pés descalços sobre a areia, olhos abertos para o brilho do mar. A matemática, ali, não é número; é pulsação. É o ritmo do vai e vem das ondas, é a contagem do tempo entre risadas e descobertas. A cultura, em suas mãos, não é conceito: é gesto, é corpo, é som, é jogo.

Essas crianças, os primeiros habitantes dessa ilha imaginária, tornam-se cartografia de afetos. Suas brincadeiras marcam o chão, desenhando no espaço uma topografia do aprender. Cada passo é um ponto de encontro entre matemática e cultura, onde o cálculo se mistura ao riso e a lógica se veste de tradição.

Em 2023, Biguaçu celebrou um importante marco: o aniversário da imigração açoriana na cidade. Para comemorá-lo, a Secretaria Municipal de Educação lançou o projeto anual intitulado “275 anos da presença açoriana em Biguaçu”. A Instrução Normativa, que rege o funcionamento das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Biguaçu para o ano letivo de 2023, especificou em seu artigo 33 que:

Art. 33 Para o ano de 2023, a Secretaria Municipal de Educação de Biguaçu trabalhará com o tema '275 anos da presença açoriana em Biguaçu', cuja organização e preparação deverá ocorrer com o apoio dos Auxiliares de Ensino. (BIGUAÇU, 2023).

Além disso, a norma destacou que seriam desenvolvidos projetos relacionados à cultura açoriana e, conforme indicado no *caput* do § 3º, “o Projeto a que se refere o *caput* será desenvolvido por todos os servidores da Unidade Escolar, em todas as turmas”. Esse enfoque

⁵⁸ Frase dita pela aluna C. A. de C. e anotada no caderno de registros do Grupo 4 no ano de 2023.

buscava envolver toda a comunidade escolar no reconhecimento e na preservação da herança cultural açoriana.

No Centro de Educação Infantil Municipal Algodão Doce, no coração da cidade de Biguaçu, o tema encontrou terreno fértil para germinar em forma de afeto, corpo e brincadeira. O CEIM Algodão Doce atende à Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, espaço onde o aprender se entrelaça ao viver.

Em 2023, a instituição acolheu oito turmas de creche e seis turmas de pré-escola, organizadas em turnos de até seis horas, entre os períodos matutino e vespertino. Nesse tempo que pulsa entre manhãs e tardes, entre gestos e descobertas, o cotidiano tornou-se território de invenção.

A turma G IV–D, do período vespertino, composta por dez crianças com idades entre 4 e 5 anos e 11 meses, fez do dia a dia um laboratório vivo de experimentações. Cada riso, cada pergunta, cada movimento era matéria-prima para a construção de sentidos.

A atividade contou com a minha colaboração, na função de professora regente, juntamente com a professora de Educação Física, a segunda professora, a estagiária e o professor auxiliar de ensino. Todos, adultos e crianças, compunham o mesmo tecido de experiências, um corpo coletivo que se movia, pensava e criava junto.

Nessa tessitura partilhada, cultura e matemática se tocavam, se dobravam e se refaziam, tecendo saberes que nasciam do encontro, do gesto e da escuta.

As brincadeiras açorianas, já presentes nas práticas da turma, tornaram-se o ponto de partida para algo novo. Da união entre a matemática e a cultura açoriana nasceu o nome “matemaçorianas”, uma invenção viva, nascida do chão da sala, do olhar das crianças e da escuta atenta das professoras. Inspiradas no pensamento de Kerscher (2018) e nos desdobramentos de sua pesquisa em artigos correlatos, propomos aqui a ideia de uma matemática que per-corre com a cultura, na qual o aprendizado não se limita a conteúdos predefinidos, mas emerge de experiências sensíveis, criativas e relacionais.

Assim como Kerscher cria o termo *martemática* para nomear o entre, o encontro e a gagueira conceitual entre matemática e arte, aqui deslocamos o conceito para a cultura, reconhecendo que a prática



Figura 5 - Grupo 4 D na Igreja de São Miguel

Fonte: Acervo da Autora (2023)

matemática se entrelaça com as experiências culturais das crianças, reverberando sentidos, afetos e modos de pensar que não se reduzem a um saber formal.

O objetivo era simples e profundo: encontrar a matemática que pulsa no brincar, aquela que não se escreve em livros, mas que se desenha no corpo, no espaço, no gesto e na voz. Assim, as crianças embarcaram em um percurso que unia o saber popular às formas do pensamento matemático, transformando a experiência lúdica em um espaço de criação, invenção e reflexão coletiva. Uma invenção viva, nascida do chão da sala, do olhar das crianças e da escuta atenta das professoras.

Entre uma visita e outra - à Igreja, à Casa dos Açores, ao Museu Etnográfico - o corpo aprendia. Cada degrau, cada parede, cada história contada pela cidade tornava-se parte do mapa da infância. O ensino não acontecia sobre a cultura, mas com a cultura, em um movimento vivo, relacional, pulsante.

Das brincadeiras pesquisadas - cinco marias, pipa, dominó, barco de papel, jogo da velha, amarelinha e boneco de pano - emergiram os encontros mais potentes. As professoras, ancoradas na literatura e nas vozes que as antecedem, buscaram bases teóricas para sustentar a prática, sem aprisioná-la.

No trabalho com o **boneco de pano**, Alencar e Caetano (2020) inspiraram o gesto de transformar o corpo em medida, a costura em pensamento.

A confecção dos bonecos é uma forma lúdica de mostrar que se pode utilizar objetos idênticos ao do corpo humano para o ensino da Matemática. O trabalho pode envolver a lateralidade, as dimensões de grandeza (maior ou menor, pesado ou leve, são alguns destes exemplos) (ALENCAR; CAETANO, 2020, p. 8).



Entre linhas, tecidos e fibras, a sala tornou-se uma oficina de criação. A máquina de costura, levada para o centro da roda, cantava sua canção metálica. As crianças observavam o pedal, o ritmo, o zumbido que atravessava o ar, movimento, padrão, sequência, repetição. A matemática estava ali, viva, costurada na escuta e no gesto.

Entre uma risada e outra, surgiam perguntas:

“A cabeça é um círculo?”

“Quantos braços têm?”

“Quem é maior, a perna ou o corpo?”

E, sem que ninguém dissesse a palavra “conteúdo”, o pensamento matemático acontecia, encarnado no fazer.

Cada criança criou seu boneco. Deu-lhe nome, cor, roupa, história.

Manoel e Joaquina foram os primeiros, os bonecos que viajaram para casa, para que as famílias também participassem da travessia.

O ato de nomear, escolher e vestir foi, ao mesmo tempo, um exercício de identidade, autonomia e medida. A matemática acontecia nas relações de tamanho, peso, forma e simetria; o afeto, no toque e no reconhecimento de si no outro.

O ambiente era preenchido pelo som da tesoura, da máquina de costura, da linha e da agulha, tudo sob um olhar atento das professoras.

A escolha das roupas: cor, estampa, textura e modelo, transformou-se em um ato de expressão e de invenção de si. Cada detalhe escolhido pelas crianças carregava fragmentos de identidade: um azul que lembrava o mar, uma flor que lembrava a casa da avó, um tecido que trazia o toque da professora.



Figura 6 - Grupo 4D
Costurando as Bonecas

Fonte: Acervo da Autora (2023)

No processo de colagem dos cabelos, olhos, boca e nariz, as crianças imprimiram suas marcas, deixando no boneco algo de sua própria presença. O gesto de colar, recortar, alinhar, tão pequeno e tão potente, apresentava o cuidado e a atenção ao outro que ali se formava.

Entre linhas e risos, o nome surgiu como um direito e uma necessidade. Nomear o boneco era reconhecer sua existência, dar-lhe alma, pertencimento, história. Nesse ato simbólico, as crianças também nomeavam a si mesmas, reafirmaram quem são e quem podem ser.

Esse movimento, entre escolha, criação e nomeação, bordou no espaço da sala uma rede de afetos e sentidos, onde o pensamento matemático emergia de forma orgânica: nas comparações de tamanhos, nas simetrias percebidas, nas proporções, nas repetições dos gestos.

A matemática se fazia experiência viva, atravessando o corpo e a imaginação. Era sentida nos dedos que mediam, nos olhos que observavam, nos corpos que se inclinavam para ver de perto. Um aprender que não cabia no quadro nem no caderno, mas que se corporificava no fazer, no toque, no olhar e na partilha.

Outras brincadeiras seguiram o mesmo fluxo. No **dominó**, apoiadas em Santos, Silva e Correia (2021), as professoras exploraram a contagem, a soma, a simetria.

Encontramos uma excelente oportunidade de trabalhar a Matemática presente no dominó desenvolvendo a atividade “dominó: a Matemática e a estratégia” que foi

elaborada de forma a abordar noções aritméticas (contagem, soma, geometria, sequência numérica, comparação) e noções geométricas (simetria e outras propriedades relacionadas à Geometria) (SANTOS; SILVA; CORREIA, 2021, p. 361).



Na prática, as crianças reinventam o cotidiano: caixas de leite, antes descartadas, ganharam nova vida e sentido. Transformaram-se em peças de dominó, nascidas das mãos pequenas que pintavam bolinhas, colavam, esperavam secar, tocavam o tempo com paciência e curiosidade.

Enquanto manipulam, contavam, comparavam, organizavam, o pensamento matemático se espalhava pelo corpo, no olhar que mede, na mão que alinha, na fala que pergunta e confirma. Cada gesto se tornava uma contagem; cada combinação, uma narrativa.

Ali, os números deixavam de ser abstração: tornavam-se cor, ritmo, espaço ocupado na mesa. Conceitos como contagem, sequência numérica, comparação, noções de quantidade e simetria reverberam entre tintas, risos e dedos sujos de cola, numa matemática que acontecia no corpo e na relação.

Quando o jogo ganhou forma e o dominó foi lançado ao chão, o brincar continuou a ensinar. Professoras e crianças jogaram juntas, e a matemática seguia pulsando, no cálculo do próximo movimento, na previsão de jogadas, nas estratégias improvisadas que surgiam entre olhares cúmplices.

Era o saber em ato, uma matemática que se encarnava no jogo, no gesto, na partilha. O aprender não morava nos números sozinhos, mas no encontro entre corpos, objetos e sentidos, onde o fazer é também pensar, e o pensar é sempre, de algum modo, brincar.

Com os **barcos de papel**, Siqueira (1990) foi o farol: o origami como arte, mas também como pensamento dobrado.



O origami [...] pode ainda ser utilizado como um recurso didático que colabora para o desenvolvimento da criatividade e da habilidade manual de crianças [...] origami oferece um farto material para descobertas teóricas (SIQUEIRA, 1990, p. 22).

Dobrar tornou-se uma linguagem, cada vinco apresentava uma figura geométrica, cada dobra era uma hipótese espacial. O papel se transformava em embarcação, e as crianças navegavam nelas suas próprias descobertas, conduzidas pela corrente do imaginária.



Figura 7 - Grupo 4D
Brincando de Amarelinha

Fonte: Acervo da Autora (2023)

E quando o chão recebia o desenho da **amarelinha**, o corpo saltava em ritmo numérico. Inspiradas em Batista (2020), as professoras propuseram um percurso de contagem, equilíbrio e distância.

[...] a amarelinha, em relação ao ensino da Matemática, auxilia no desenvolvimento das noções de números, medidas e geometria, além da contagem, sequências numéricas, reconhecimento de algarismos, comparação de quantidades, avaliação e distância, avaliação de força, localização espacial, percepção espacial e discriminação visual são alguns conceitos e habilidades do pensamento matemático nesse jogo (BATISTA, 2020).

Seguindo esse mesmo fluxo de experiências, o corpo das crianças foi chamado ao movimento. No pátio, uma amarelinha já desenhada as esperava, traços de giz que convidaram a pular, contar, errar, rir e tentar de novo. Cada criança escolheu sua pedrinha, pequena âncora que marcava o espaço e o tempo do jogo.

Ao lançar a pedra, os olhos seguiam o arco no ar, o corpo se inclinava, os pés se preparavam para o salto. A contagem de 1 a 10 tornava-se respiração, ritmo, som que ecoava pelo chão. Entre o pular e o pousar, a matemática se fazia corpo: ordem crescente e decrescente, noções de distância, equilíbrio e coordenação se apresentavam em cada movimento.

O chão era quadro e texto; o corpo, instrumento e linguagem. Cada número saltado era uma conquista, um traço vivo de aprendizagem que se escrevia entre o riso e o esforço.

Na amarelinha, a matemática se desdobrava em dança, o corpo que mede, sente, busca o centro, encontra o equilíbrio e descobre, no próprio brincar, que pensar também é pular.

Assim, entre cinco marias, pipa e jogo da velha, a matemática deixava de ser abstrata. Tornava-se modo de estar no mundo. O projeto não apenas ensinou conteúdos: produziu encontros, entre cultura e saber, corpo e pensamento, afeto e conhecimento.

O aprender, nesse contexto, não é linha reta, é cartografia viva, tecido em movimento, costurado pelos gestos das crianças e pela escuta sensível das professoras. Cada brincadeira é um território; cada olhar, uma travessia.

A matemática ensina e se inventa.

A cultura não se repete: se recria.

O corpo, pulsando entre uma e outra, é o primeiro e último território do saber. É nele que tudo começa, é nele que tudo permanece.

Assim, as propostas não visavam apenas ao desenvolvimento do pensamento lógico, mas à formação de sujeitos que habitam o mundo com consciência de suas raízes, de seus afetos e da força criadora que emerge quando aprender é também um modo de existir.

Brincar: O Encontro entre Infância, Afeto e Cultura

Brincar é navegar em mares de descobertas, é atravessar o mundo com os pés no chão e o coração aberto. Na Educação Infantil, o brincar se apresenta como fio condutor do desenvolvimento integral da criança, um espaço onde afeto, conhecimento e cultura se entrelaçam. No Brasil, essa travessia é guiada por leis e diretrizes que reconhecem a infância como território de direitos e aprendizagens. A Constituição Federal de 1988 assegura a educação como dever do Estado e direito de todos (BRASIL, 1988), enquanto a Lei nº 9.394/1996 (LDB) estabelece a educação infantil como etapa inicial da formação básica, voltada ao desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social (BRASIL, 1996). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) complementam essas orientações, enfatizando a importância de experiências significativas de interação, expressão e brincar, que transformam o cotidiano das crianças em espaços de aprendizagem e sentido (BRASIL, 2009).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com seu olhar estruturante, coloca a brincadeira no centro da aprendizagem, garantindo às crianças seis direitos fundamentais: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Brincar, nesse sentido, não é mera distração; é a linguagem pela qual a criança descobre o mundo, aprende a lidar com frustrações, negocia regras, resolve conflitos e expressa afetos. É também o espaço onde emoções e pensamento se entrelaçam, e o gesto lúdico se converte em compreensão e conexão com os outros e consigo mesma, permitindo observar “*a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções*”⁵⁹.

No contexto local, a Proposta Curricular do município de Biguaçu (2022)⁶⁰ reforça a centralidade do brincar, compreendendo-o como atividade essencial para o desenvolvimento integral. Embora apresente limitações, o documento ilumina caminhos para a prática pedagógica, destacando a participação ativa da criança e estimulando o desenvolvimento de

⁵⁹ BRASIL, 2017, p.37.

⁶⁰ BIGUAÇU. Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino. Biguaçu, 17 out. 2022. Disponível em: https://www.bigua.sc.gov.br/uploads/sites/277/2023/06/2495359_PLANO_CURRICULAR_DA_REDE_MUNI_CIPAL.pdf. Acesso em: 26 out. 2025.

“conhecimento, criatividade, imaginação, interação e o faz de conta”⁶¹. A proposta enfatiza que cada experiência deve ser planejada de forma flexível, respeitando os interesses, ritmos e modos de aprender de cada criança. Ela também destaca a importância da relação com a comunidade e com o patrimônio cultural local, permitindo que as aprendizagens estejam sempre conectadas à realidade em que a criança vive.

Dentro dessa perspectiva, emergiu a experiência das brincadeiras *matemaçorianas*, um encontro entre a cultura açoriana e o pensamento matemático, onde brincadeira, tradição e conhecimento se entrelaçam. Ao dançar com cantigas, contar histórias e explorar jogos inspirados nas ilhas açorianas, a criança não apenas exercita noções de quantidade, medida e espaço, mas também reconhece suas raízes, seu pertencimento e sua identidade cultural. A matemática deixa de ser abstrata e se torna viva, pulsando nas mãos que constroem, nos passos que contam, nos olhos que observam e nos corpos que se movimentam⁶².

As brincadeiras *matemaçorianas* não são atividades isoladas; elas se entrelaçam com o cotidiano das crianças, com suas curiosidades e descobertas. Ao participar dessas experiências, elas aprendem a colaborar, a negociar regras, a lidar com desafios e a expressar suas ideias. Cada momento de interação é oportunidade de reflexão, exploração e criação. Nesse contexto, o brincar se transforma em prática pedagógica e poética, em ponte entre o mundo interno da criança e o universo ao seu redor.

Além disso, ao relacionar o brincar com a cultura local e o pensamento matemático, a prática pedagógica se torna um espaço de identidade e pertencimento. As crianças reconhecem-se como parte de uma comunidade, conectando-se com tradições e histórias que atravessam gerações. Essa perspectiva fortalece não apenas habilidades cognitivas, mas também valores afetivos, sociais e culturais, promovendo uma educação que respeita a complexidade e a riqueza da infância.

Brincar, assim, transforma-se em ato poético, espaço de aprendizagem afetiva e sensível. É onde a infância se encontra com a cultura, o conhecimento se encontra com a emoção, e o indivíduo se encontra com suas próprias possibilidades de criação. Ao valorizar a legislação nacional, a BNCC e as orientações locais de Biguaçu, compreendemos que o brincar é também um gesto ético e político: ensinar e aprender, acolher e ser acolhido, sentir e pensar. É, sobretudo, habitar o mundo com curiosidade, empatia e alegria, reconhecendo que cada brincadeira carrega em si história, cultura e matemática.

⁶¹ *Idem.*

⁶² CORAZZA, 2013.

No encontro entre infância, afeto e cultura, descobrimos que aprender é navegar sem mapa fixo, que a educação é um arquipélago de experiências, e que brincar é, ao mesmo tempo, direito, prática e poesia.

Feira de Matemática

Em 2023, a Prefeitura Municipal de Biguaçu, por meio da Secretaria de Educação, organizou a II Feira de Matemática do Município. Este evento educativo, científico e cultural oferece um espaço para a troca de experiências e vivências pedagógicas, abrangendo tanto práticas quanto teorias relacionadas à Matemática.

A Feira de Matemática⁶³ foi idealizada em 1985, como uma alternativa para promover a integração entre os diferentes níveis educacionais. Os professores Vilmar José Zermiani e Valdir José Floriani, da Universidade Regional de Blumenau (FURB), localizada em Blumenau, Santa Catarina (SC), foram os responsáveis pela criação desse projeto. Desde sua fundação, a Feira ganhou projeção nacional e estabeleceu-se como um espaço de interação entre escolas, comunidade e instituições de ensino superior, desempenhando um papel fundamental na melhoria e compartilhamento do ensino e da aprendizagem da Matemática em todas as etapas e modalidades educacionais.

Em Biguaçu, a II Feira Municipal de Matemática teve como objetivo fomentar, divulgar e socializar práticas e pesquisas sobre conhecimentos de Matemática. De acordo com o Artigo 2º do Regimento Interno: II Feira Municipal de Matemática de Biguaçu⁶⁴, a Feira constitui-se em uma vivência curricular ou extracurricular relevante para sistematizar e implementar Projetos e Programas de Educação Científica de Estudantes, Professores e Comunidade, contribuindo para a inovação curricular e promoção da aprendizagem nas instituições envolvidas (BIGUAÇU, 2023).

Assim que o edital foi divulgado, organizamo-nos para cumprir os prazos e realizar a inscrição. Em colaboração com a professora de Educação Física da instituição, elaboramos um projeto denominado “Relato de Experiência”, com o tema “Brincadeiras Matemaçorianas”, que destaca o trabalho já desenvolvido com as crianças.

Escolhemos dois participantes para representar a turma, conforme os critérios de avaliação estabelecidos no edital.

⁶³ <https://www.sbembrasil.org.br/feiradematematica/feirasnacionais.html> Acesso em: 30/10/2024.

⁶⁴ BIGUAÇU. Secretaria Municipal de Educação. *Regulamento da II Feira Municipal de Matemática de Biguaçu*. Biguaçu, 2023.

Realizamos a inscrição e acompanhamos as tramitações legais. Assim que os resultados das homologações das inscrições foram divulgados, iniciamos a organização dos trabalhos já desenvolvidos e a preparação para a feira. As crianças selecionadas mostraram-se eufóricas para as apresentações, as quais realizaram com grande dedicação.

Na Feira Municipal, fomos escolhidos para apresentar na IX Feira Regional de Matemática da Grande Florianópolis, que ocorreria na Escola Básica Professora Herondina Medeiros Zeferino, em Florianópolis. Na semana seguinte, recebemos, por e-mail, um relatório síntese de avaliação do trabalho apresentado, contendo sugestões ao orientador para que pudesse ponderar e, se considerasse útil, acatar ou não os apontamentos a fim de refinar e enriquecer o trabalho.

Considerações dos avaliadores:

Atendeu todos os requisitos propostos pela modalidade. As crianças apresentaram com grande desenvoltura e alegria, demonstrando domínio sobre o conteúdo e as atividades propostas. Sugerimos que no projeto conste um pouco do relato da vivência das crianças.

Acolhemos as observações feitas pelos avaliadores e modificamos o corpo textual do nosso projeto para incluir as vivências das crianças com brincadeiras *matemaçorianas*. Ao nos apresentarmos na IX Feira Regional de Matemática da Grande Florianópolis, não fomos selecionados para a Feira Catarinense; no entanto, recebemos a medalha de Destaque em Qualidade Científico-Social.

Nas semanas seguintes, também recebemos um relatório síntese de avaliação, que continha as seguintes considerações:

Se houver aspectos no trabalho que não estavam contemplados nos objetivos para os quais o mesmo foi proposto, mas que poderiam ser abordados para dar continuidade e para aperfeiçoar o trabalho, por favor indique e explique como (por exemplo, conteúdos matemáticos que não foram usados, mas que poderiam ter sido):

Tendo em vista o objetivo de ampliar o repertório das crianças através das brincadeiras, o trabalho apresentado foi bastante relevante e contribuiu para o desenvolvimento integral das crianças. Uma sugestão que não foi percebida na apresentação do trabalho é a abordagem das figuras geométricas, simetria e relações de grandeza na confecção das bonecas.

Considerando todos os aspectos analisados faça uma síntese da avaliação desse trabalho (TEXTO irá para a ponderação e posterior submissão ao professor orientador do trabalho):

Com autonomia, as crianças apresentaram as materialidades do projeto, tornando visível os registros e as vivências do grupo. As propostas apresentadas estavam de acordo com a faixa etária propiciando a construção de conceitos matemáticos por meio das brincadeiras e situações significativas. Destacamos também que o relato está bem escrito e a disposição dos materiais no estande, muito bem organizado e com vários materiais de produção das crianças.

Os avaliadores enfatizaram que não perceberam, na apresentação, a abordagem das figuras geométricas, simetria e relações de grandeza na confecção das bonecas. Talvez buscassem, na apresentação, um modelo, um padrão ou um conceito matemático, sem perceber que, ao desenvolver a construção da boneca com as crianças, havia ali uma ideia imbricada e um pensar matemático que se manifestava por meio de um exercício de pensamento que está se produzindo e se implicando com a vida, e menos com o que dele falta ou precisa se implicar.

A proposta de trabalhar as brincadeiras *matemaçorianas* com as crianças não visava apenas a contextualização e a conceituação da Matemática, mas sim a reflexão sobre a matemática em diálogo com os elementos da cultura açoriana, a arte, os afetos, os toques e o sentidos. A partir disso, surge a indagação: que matemática é possível na Educação Infantil com a cultura açoriana?

Dessa forma, surgiu a intenção de realizar esta pesquisa: Por que ainda estamos tão vinculados ao pensamento cartesiano na Educação Infantil? Por que a Matemática é vista apenas como um conjunto de conceitos? O que pode a cultura açoriana com professores pedagogos?

A abordagem do pensamento matemático na Educação Infantil será explorada ao longo desta pesquisa.



O projeto brincadeiras *matemaçorianas*, sem uma intenção, acabou por cartografar e acompanhar processos que emergiram no plano de imanência, observando linhas de vida que se manifestaram por meio de fluxos escapando ao controle. Esses fluxos geraram cenários que promoveram experiências e invenções, surgidas dos encontros e experimentações ao longo de um período no Grupo 4 de um Centro de Educação Infantil.

Foi um encontro de afetos entre as crianças, as professoras e a estagiária, um momento marcado por fabulações, invenções e intensidades. Perguntas surgiam e composições e respostas se multiplicavam, compondo um emaranhado de linhas e fluxos que atravessam todos os sentidos.

Nós, professoras, inicialmente chegávamos⁶⁵ com um pensamento cartesiano, clichê e comum. As crianças, por outro lado, traçam seus próprios mapas, teciam linhas, exploravam percursos e cartografar os próprios caminhos, definindo suas entradas e saídas. Elas produziam a si mesmas, desenvolviam suas próprias linguagens e conhecimentos, movendo corpo e pensamento por meio dos afetos.

O devir-criança⁶⁶ se manifestava por meio dos afetos e das potencialidades da infância. As crianças começaram a explorar um campo de experiências mais livres e menos estruturadas; com sensibilidade, elas partiam para o inesperado e se abriam a outras possibilidades. As professoras, assim, permitiram-se ser transformadas, reconfigurando-se a partir dos encontros e linhas de fuga que as aproximavam de uma vida imanente, marcada por experimentações intensas que se realizavam em si mesmas.

Considerando a relação com a criança, é importante reconhecer que ela produz constantemente, pois “[...] não para de dizer o que faz ou tenta fazer”⁶⁷. As crianças falam, pensam, fazem e produzem criando. Elas traçaram mapas intensivos e extensivos, agindo como cartógrafas, explorando os meios, buscando as dobras, as minúcias, brincando, reinventando, a cultura, a matemática, a brincadeira e criando trajetos em seus percursos.

Assim, entendemos a criança como uma cartógrafa, pois ela constrói seus próprios mapas abrangentes e concentrados, que se assemelham a

“[...] uma lista de afetos e constelações; um mapa concentrado representa um devir [...]. É esse devir que transforma um trajeto mínimo ou até mesmo uma estagnação no mesmo espaço em uma verdadeira viagem; e é o percurso que converte o imaginário em um devir” (DELEUZE, 1997, p. 73).

⁶⁵ Neste momento, usarei a primeira pessoa do plural, pois me incluo no texto.

⁶⁶O conceito *devir-criança* em Gilles Deleuze, retratado por KOHAN (2004, p. 63), é: “Devir-criança não é tornar-se uma criança, infantilizar-se, nem sequer retroceder à própria infância cronológica. Devir é encontrar-se com uma certa intensidade. Devir-criança é a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do “seu” lugar e situar-se em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados; é algo sem passado, presente ou futuro [...]”

⁶⁷ DELEUZE, 1997, p. 73.

As crianças tramam percursos imanentes nos caminhos que percorrem, cada uma à sua maneira, pois seus corpos são afetados “*por um regime de afetabilidade, onde eles tocam e são tocados*”⁶⁸.

Sempre há algo que escapa à curva, alguma linha de fuga, virtudes cujas forças tensionam o pensamento, em que o desejo de atualização ambiciona que ocupemos outro mundo. Afinal, são crianças que, em processos de criação, nos levam ao plano extraordinário e nos convidam a habitar mundos inimagináveis. Portanto, a criatividade sempre se revela como coletiva. Um emaranhado de linhas, cores, sons, risadas e afetos torna possível criar outros mundos, outros espaços e tempos para habitar, de maneira que seja viável romper com o senso comum e se lançar ao extraordinário.

Por fim, as brincadeiras *matemaçorianas* habitam um espaço de potência criativa, de pensamentos em movimento e de problematizações que engendram. Um laboratório de experimentações onde cada interação criou uma outra possibilidade de criação, repleto de surpresas e inovações, levando a habitar outros espaços, como a formação de professores para a Rede Municipal de Ensino.

⁶⁸ POZZANA, 2014, p. 57.



Ilha do Faial

Caminhos e Potências na Educação Infantil

As brincadeiras matemáticas, a boneca de pano, as experiências vividas com as crianças, a participação na Feira de Matemática e as respostas enviadas pelos avaliadores abriram uma fissura, apresentando que essa ilha precisava ser atravessada por outras linhas de fuga, por outros caminhos. O pensamento matemático na educação infantil não se manifestava como um fluxo vivo, mas como uma máquina de obrigações curriculares, operando em função de metas, prazos e registros, negando a multiplicidade, os devires e a potência dos encontros.

A matemática, ou melhor, o pensamento matemático, enquanto corpo de saberes, afetos e invenções, não desaparece por falta de visibilidade institucional. Ela pulsa nas intensidades do dia-a-dia, nas entrelinhas, nos pequenos gestos, nos encontros imprevistos entre professoras, crianças e espaços. Ela se faz presente nas construções espontâneas. É um devir constante, que escapa das formas fixas e insiste em se expandir para além das fronteiras dos planejamentos lineares e previsíveis.

Essa percepção não apenas me inquietou, mas me convocou: havia a urgência de comunicar às colegas, de abrir outros caminhos, de criar frestas por onde outras professoras também pudessem enxergar as linhas múltiplas que já atravessaram silenciosamente a ilha. A matemática precisava emergir do subterrâneo das práticas naturalizadas, não como um conteúdo a ser cumprido, mas como uma presença imanente, viva e pulsante, capaz de atravessar e dar sentido ao vivido. Um campo de forças em constante movimento, em que educar e aprender se tornam, antes de tudo, um exercício coletivo de invenção, uma experiência que, implica deslocar-se de um lugar conhecido para outros espaços ainda não mapeados, intensivos e inesperados⁶⁹, nos quais o professor também é afetado, atravessado e reinventado.

E por que não os professores que partilham comigo a tessitura diária dessa ilha? Por que não aqueles que, assim como eu, habitam os mesmos espaços, enfrentam os mesmos desafios,

⁶⁹ KOHAN, 2007.

experienciam os mesmos encontros e desencontros com as crianças, com o currículo, com o tempo e com os afetos?

E se fossem oficinas? Oficinas como territórios de criação, de experimentação, de abertura ao inesperado? Assim como tantas experiências que já me atravessaram nos encontros com o GECM, onde a formação docente se constrói na dobra entre o vivido e o pensado, entre o fazer e o refletir.

Por que não na Educação Infantil? Por que não professores pensando a matemática a partir de suas próprias práticas, suas dúvidas, seus desejos e suas inquietações? Por que não produzir outros modos de existência para a matemática, deixando que ela escape dos planejamentos e dos registros obrigatórios, para assumir formas múltiplas e vivas nas rotinas e nas brincadeiras cotidianas?

Foi a partir dessas perguntas - e, talvez, de algumas não respondidas - que a ideia da pesquisa foi ganhando corpo, como um movimento de criação e resistência. Não para buscar uma resposta única, mas para abrir possibilidades: um convite para que a matemática fosse experimentada, sentida e pensada junto, por professoras, num espaço coletivo de formação em devir.

Habitar uma ilha nunca é estar só

“Somos donos de um tempo que não para, mas é nele que os encontros acontecem.”

Mário Quintana.

Essa ilha, longe de ser um pedaço isolado de terra, é um campo de encontros, de fluxos que se cruzam, de afetos que se espalham. Não há linha reta: há caminhos que se bifurcam, que se tocam, que se reinventam a cada tarde. Compartilhamos muito mais do que a rotina ou a mesa do café: compartilhamos intensidades.

São risos que explodem, cansaços que se acumulam, ideias que brotam em meio ao caos, lágrimas que escapam entre um planejamento e uma reunião pedagógica. São corpos que coexistem no mesmo espaço, criando sentidos, atravessados por alegrias, frustrações e pequenos milagres diários.

Estar nesta ilha é viver um devir constante: professora, amiga, conselheira, aprendiz, resistência. É sentir-se aquecida, não por um abrigo fixo, mas por um campo de forças em

movimento. Um coletivo que não para que se expande, que cria. Que faz da educação menos um território de certezas e mais um espaço de invenção.

Dividimos os desafios. E por que não dividir também o conhecimento? A matemática. O pensamento matemático na educação infantil. Tão presente em nosso cotidiano, nas entrelinhas da nossa rotina, nos pequenos gestos de cada criança.

Foi com essas professoras, essas companheiras de ilha, que escolhi trilhar este caminho. Convidei-as para estar comigo, para pensar, sonhar e construir juntas esta oficina: um convite a olhar a matemática com outros olhos, outras escutas e outras possibilidades.

Nosso Centro de Educação Infantil atende atualmente 14 turmas, sendo 7 no período vespertino e 7 no matutino. As formações acontecem de forma periódica, sempre no contraturno.

Foi nesse espaço de formação contínua que as oficinas se realizaram. Participaram do processo sete professoras regentes de turma, todas formadas em Pedagogia e com pós-graduação (especialização), atuando com crianças de diferentes faixas etárias, dos Grupos 1 ao Grupo 5⁷⁰, além de uma professora de Educação Física, formada em Pedagogia e com Mestrado em Educação, e uma professora de Artes com pós-graduação (especialização). Cada uma, com seus saberes singulares, suas experiências e suas linhas de fuga próprias, compôs este coletivo de pensamento e invenção, construindo o chão fértil onde a matemática, antes silenciada, começou a ganhar corpo, voz e movimento.

Traçando as Oficinas

As oficinas não nasceram de um plano fechado, nem de uma cartografia previamente delimitada. Elas emergiram como uma dobra no percurso, como uma linha de fuga que se abriu no meio da ilha. Seguiram o fio condutor tecido com as crianças, atravessadas pelo projeto anual da Secretaria de Educação, intitulado “275 anos da presença açoriana em Biguaçu”, mas não se limitaram a ele. Foram como um desdobramento necessário, quase inevitável, de tudo aquilo que já pulsava pelos corredores, pelas janelas abertas, pelas portas entreabertas e pelas conversas sussurradas entre um chamado e outro.

⁷⁰ Conforme estabelece a Lei nº 4325/2024, que alterou o art. 49 da Lei Municipal nº 1.617/2001 da Prefeitura Municipal de Biguaçu, os agrupamentos da Educação Infantil estão organizados da seguinte forma: Berçário (0 a 1 ano), Grupo 1 (1 a 2 anos e 6 meses), Grupo 2 (2 anos e 6 meses a 3 anos e 6 meses), Grupo 3 (3 anos e 6 meses a 4 anos e 6 meses), Grupo 4 (4 anos e 6 meses a 5 anos e 6 meses) e Grupo 5 (5 anos e 6 meses até 6 anos incompletos).

O CEIM inteiro, em maior ou menor grau, já havia sido afetado. Não apenas pelos preparativos da Feira de Matemática, mas pela movimentação intensa de corpos, vozes, ideias e pequenas invenções diárias que o projeto provocou. Professores, crianças, estagiárias, auxiliares... todos, em alguma medida, foram atravessados por uma curiosidade que se espalhava como um rizoma que não *“começa nem termina, ele simplesmente está sempre a meio caminho, em estado de fluxo”*⁷¹.

Essa curiosidade não seguia uma linha única ou previsível, mas era múltipla e rizomática, silenciosa em alguns momentos, explosiva em outros, criando conexões inesperadas e reconfigurando afetos e saberes em constante movimento.

Foi dessa escuta atenta ao que a ilha sussurrava que nasceu a urgência: seria preciso continuar o movimento. Se as crianças já estavam em devir, por que não provocar também o deslocamento nos adultos que partilhavam esse chão? Por que não tensionar as formas fixas, os saberes sedimentados, e abrir espaços para outros modos de pensar a matemática na Educação Infantil?

As oficinas foram, então, menos um evento e mais um acontecimento. Um convite à deriva, à experimentação, ao estranhamento necessário para que novas linhas de sentido pudessem ser traçadas. Seguindo o que Kohan (2007), tão poeticamente nomeia como um *“[...] situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do 'seu' lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados”*⁷².

A ilha, nesse momento, deixava de ser um território cercado por águas fixas para tornar-se mar em movimento.

Em um primeiro momento, os encontros se abriram como oficinas, fendas no cotidiano que convidam ao encontro, à invenção e ao desvio das rotinas esperadas. Eram espaços onde se podia experimentar, explorar e se perder em descobertas compartilhadas, lugares em que a curiosidade se espalhava como rizoma, sem começo nem fim, sempre a meio caminho do conhecido.

Segundo Kerscher-Franco e Flores⁷³, as oficinas se configuram como territórios de mediação e experimentação, onde arte e matemática se entrelaçam, e o conhecimento se constrói coletivamente. Nelas, os gestos, os materiais e os registros tornam-se parceiros na criação, e cada interação propicia a emergência de outros sentidos, inventando formas de aprender que se afastam do previsível e do rígido. São encontros que transformam a prática

⁷¹ DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 25.

⁷² KOHAN, 2007, p. 95.

⁷³ KERSCHER-FRANCO; FLORES (2023), FLORES (2024)

pedagógica em vivência, permitindo que o pensar e o sentir se entrelaçam, dando voz ao inesperado.

Kerscher (2018) complementa essa ideia ao perceber a oficina como um “*espaço de exposição, de estar exposto aos acontecimentos, como espaço de devir e dos modos de afetação e sensibilização, de pensar, como possibilidade de olhar o mundo, viver sensações, parar, de certa forma, o tempo chrónos e viver o tempo aión*”⁷⁴.

Assim, as oficinas deixam de ser apenas encontros planejados e se tornam pulsações coletivas, territórios em que cada gesto, cada palavra e cada material se transforma em um fio que tece sentidos outros. São espaços vivos, rizomáticos, que expandem o aprender para além do previsível, convidando todos a se deixarem afetar, atravessar e transformar, numa dança contínua entre criação, invenção e descobrimento.

Os encontros foram planejados com a Especialista em Assuntos Educacionais da época, à frente do Centro de Educação Infantil Municipal. Precisávamos que eles acontecessem às segundas-feiras, dia da hora-atividade das professoras, pela manhã, com duração de duas horas, a cada quinze dias. Inicialmente, seriam três encontros, mas logo percebemos que precisaríamos de mais um. Planejados como um mapa em aberto, esses encontros não ficaram fixos nem totalmente determinados; foram moldando-se ao ritmo das interações, aos desvios inesperados e às descobertas que surgiram ao longo do percurso.

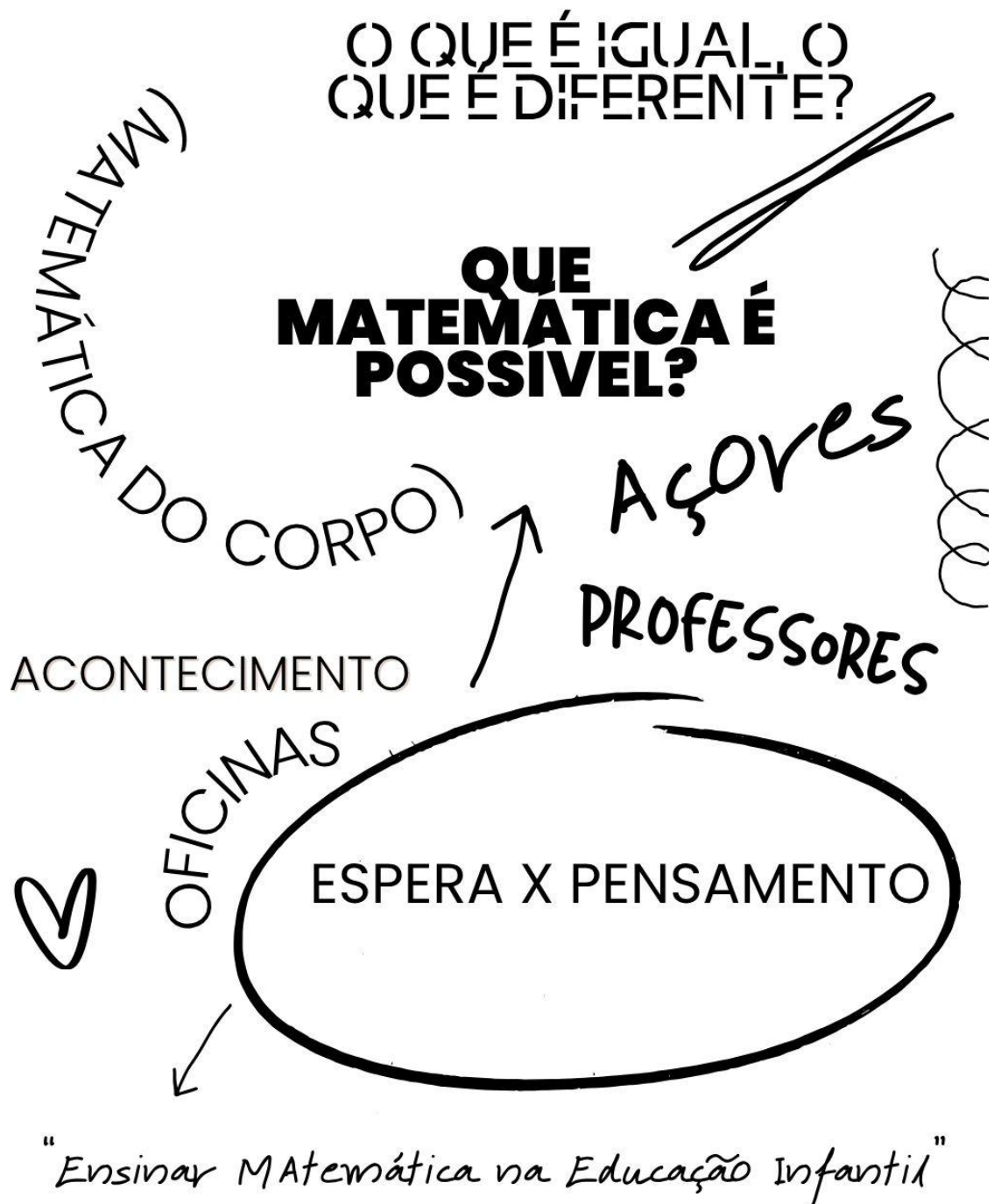


Um Espaço que respira

Lembro-me de uma reunião com as professoras. Ao revisitar meu caderno de anotações, intitulado “*Doutorado*”, tenho tantos outros cadernos, frutos do grupo de pesquisa. Na data de vinte e oito de setembro de dois mil e vinte e três, em uma das páginas estava escrito: *organização das oficinas*. Naquele dia, levantamos juntas inúmeros pontos que deveriam emergir nos encontros, não como formas prontas ou fixas, mas como traços de uma cartografia em constante devir, aberta às derivações, aos desvios inesperados e às conexões que se apresentam apenas ao percorrê-la. Em outras linhas havia sugestões sobre quais oficinas

⁷⁴ KERSCHER, 2018, p. 75.

deveriam ser realizadas. Havia perguntas, rabiscos, setas, muitas palavras entre parênteses e aspas...



Teríamos três encontros, de poucas horas, e precisávamos organizar os materiais e as oficinas. Revisamos o que havíamos vivido com as crianças, buscando rastros, sinais e caminhos que nos orientassem. Percebemos que a boneca havia despertado fascínio, provocando empatia do corpo, brincadeiras açorianas e interesse de quem visitou a feira; ela se tornou, então, a primeira oficina, um ponto de partida.

Depois, o olhar se voltou para a arquitetura açoriana, tão presente na cidade, e aos azulejos portugueses, que se tornaram a matéria do terceiro encontro. Para o terceiro, a cultura açoriana que pulsa em nosso cotidiano nos conduziu ao Pão por Deus, apresentando camadas de memória e celebração. Assim, os encontros foram se desenhando.

Lembro que eu tinha algumas dúvidas: *E se o pensamento matemático não emergisse? E se as professoras não falassem nada de matemática?* Eu deveria intervir? Essas inquietações me atravessavam. Recordo-me da Professora Jussara dizendo: **“Pratique a escuta atenta”**. Essa frase está registrada e grifada em meu caderno, como um lembrete de que o silêncio, a espera e o gesto de acolher também fazem parte do processo.

Foi nesse movimento que definimos juntas uma pergunta, que deveria aparecer ao final de cada dia de oficina: uma espécie de dobra reflexiva, um convite para que a experiência pudesse respirar, se desdobrar e ganhar outras formas na narrativa das professoras.

"O que pode a boneca em relação ao pensamento matemático?"

"O que pode o Pão por Deus em relação ao pensamento matemático?"

"O que podem os azulejos luso-açorianos em relação ao pensamento matemático?"

Porém, como tudo o que se faz no Grupo de Pesquisa, nada nasce de um só gesto, mas de um movimento coletivo, tecido por muitas vozes. Queríamos escutar todas as opiniões, deixar que outras ressonâncias atravessassem o que já tínhamos elaborado. Levamos a proposta ao grupo em uma terça-feira de encontro. Preparamos *slides*, como se fossem ensaios das oficinas com as professoras, e os apresentamos. Também abrimos uma tabela no *Google Drive*, enviada àqueles que já não participavam mais ativamente, mas que continuam habitando em nós como presenças importantes. Recolhemos opiniões, comentários, afetos e sugestões. Cada palavra como um sopro que deslocava o caminho. E, assim, foi chegando a hora de colocar em prática não apenas os nossos pensamentos, mas o que se compôs entre nós.

O convite

Com tudo organizado, chegava o momento de convidar as professoras, minhas colegas, amigas, companheiras de ilha. Era preciso chamá-las para estarem comigo nessa travessia, a habitar desconhecidos, em busca de linhas de fuga que nos permitissem reinventar o modo como pensamos a formação. Embora a formação continuada figure como uma exigência legal, inscrita em normativas da Prefeitura Municipal de Biguaçu, parecia insuficiente que ela se reduzisse ao registro da obrigação. Assim, o convite precisava nascer de um gesto de afeto, não de uma convocação burocrática.

Percorri cada sala, não como quem cumpre um protocolo, mas como quem lança sementes em solo fértil. Expliquei que a formação faria parte do meu doutorado e que, para o início da viagem, bastaria trazer alegria, alguns dotes de costura e uma tesoura capaz de cortar tecidos. A curiosidade irrompeu como vento repentino:

“O que será? Para onde vamos?”

perguntavam, entre risos e expectativa.

Uma professora, atravessada pelo cansaço de tantas formações, ousou dizer:

“Não vai ser aquelas coisas chatas de texto, não, né?”

Respondi apenas:

“Será divertido.”

Essa fala, aparentemente simples, ecoava um problema maior: como escapar das formações que operam como máquinas repetitivas, fixas, centradas em textos obrigatórios e transmissões verticais? Como produzir, em vez disso, uma formação que respire, que se abra à invenção e à multiplicidade? Deleuze e Guattari nos lembram que o rizoma *“não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo”*⁷⁵. Era nesse “entre” que eu buscava situar as oficinas: não como eventos fechados, mas como acontecimentos em devir.

O convite, portanto, não era apenas para participar de encontros previamente marcados, mas para habitar um território em movimento, uma ilha que, longe de ser cercada e fixa, se expandia em linhas rizomáticas, atravessada por gestos, materiais e afetos. Como escreve Larrosa, a experiência é aquilo que *“nos acontece, que nos toca”*⁷⁶, e não o que apenas se transmite. Problematizar a formação significava deslocá-la do cumprimento burocrático para o

⁷⁵ DELEUZE E GUATTARI, 1997, p. 25

⁷⁶ LARROSA, 2002, p. 25.

campo das experiências vivas, onde a docência pudesse ser sentida, inventada e reinventada coletivamente: *“como se o corpo pensasse, como se se pensasse pelo corpo”*⁷⁷.

A ilha da formação estava pronta para ser habitada: um território pulsante, onde afetos, curiosidades e gestos se entrelaçaram, preparando o solo para os acontecimentos que estavam por vir. Cada professora se tornava navegadora, pronta para explorar caminhos ainda não mapeados, linhas de fuga que surgiam entre encontros, materiais e experiências compartilhadas. Era chegada a hora de adentrar as oficinas, de permitir que a ilha se apresentasse em suas múltiplas camadas, que o corpo-pensante emergisse nas pequenas invenções cotidianas e que outros mapas coletivos comesçassem a se desenhar, traçando rotas de criação, de devir e de transformação na Educação Infantil.

⁷⁷ LEITE, 2011.



Ilha Graciosa

*“E a arte de apresentar não é apenas a arte
de tornar algo conhecido; é a arte de fazer
algo existir, a arte de dar autoridade a um
pensamento, um número, uma letra, um gesto,
um movimento ou uma ação e, neste sentido, ela
traz este algo pra vida.
É a arte de trazer algo para a proximidade,
envolvendo-o e oferecendo-o.”*

MASSCHELEIN; SIMONS

Primeira Oficina: Boneca, linhas e
alfinetes sobre a mesa



Primeiro Encontro: Bonecas de Pano

Biguaçu, manhã de 06 de novembro de 2023.

-

Linhas, agulhas, máquina de costura, tecidos, alfinetes, fibra, lã, canetas e lápis.

Eram esses os materiais que ocupavam a mesa logo cedo, no primeiro encontro das oficinas. Sete professoras, uma professora pesquisadora, uma travessia começando. Eu levava comigo uma apresentação, um mapa provisório, ainda em construção, que pretendia compartilhar antes de colocarmos as mãos no tecido.

O encontro tinha como ponto de partida a confecção de bonecas de pano. À primeira vista, parecia apenas um exercício manual, quase artesanal. Mas, à medida que o tecido se espalhava sobre as mesas e as professoras começavam a cortar, medir e costurar, algo ali se transformava. O espaço ganhava vida, se tornava um rizoma pulsante. Conexões inesperadas surgiam, saberes se ativavam em ato, linhas de pensamento se estendiam sem centro fixo, em desvios, bifurcações e encontros imprevistos.

Chegaram agitadas, logo de manhã. Algumas sem o café, equilibrando o pão e o copo de suco na mão, falando todas ao mesmo tempo. O som das vozes preenchia o espaço.

“O que é essa máquina aqui? Vamos costurar?”

Entre risadas e perguntas, misturavam-se

... conversas sobre filhos,

... acordos pedagógicos,

... barulho que vinha do parque.

Havia movimento, vida, atravessamentos.

Esperei que todas se acomodassem e, então, comecei a apresentação. Expliquei que mostraria alguns *slides* breves sobre o doutorado, o que já havia percorrido até aqui e o caminho que me levou até a proposta das oficinas. Enquanto eu falava, percebia olhares atentos, curiosos. A cada palavra, a sensação de que aquele momento, simples e inaugural, era mais do que um início: era o começo de uma costura coletiva, feita de linhas que ninguém sabia ainda onde levariam.

Projetei os *slides* na parede branca da sala. As luzes acesas deixavam as cores um pouco pálidas, mas isso não parecia importar. As professoras olhavam com atenção, algumas apoiadas nas cadeiras, outras ainda ajeitando o tecido sobre as mesas, como se o pensamento e o gesto manual pudessem caminhar juntos.

Nas primeiras projeções, contei um pouco sobre a pesquisa de doutorado: o que me movia, o que me inquietava, as perguntas que vinham me acompanhando nos últimos meses. Não se tratava de uma explicação técnica, mas de uma partilha, uma tentativa de colocar em palavras aquilo que, muitas vezes, só se entende no processo.

Falei sobre o desejo de pensar com as professoras, e não apenas sobre elas. Disse que as oficinas nasciam desse desejo: o de criar um espaço em que as experiências pudessem ser costuradas, uma a uma, linha por linha, gesto por gesto.

Antes mesmo que eu terminasse a apresentação, Gláucia comentou, rindo:

Gláucia: *“Que bom que não é só texto! Hoje não vamos falar de BNCC, né? É só costurar?”*

A fala provocou risadas e instaurou outra atmosfera no espaço. O comentário, aparentemente simples, abriu uma fenda no regime de seriedade que costuma atravessar os encontros pedagógicos. Foi como se o ar se tornasse mais leve, e o gesto do riso, coletivo, desestabilizasse o campo do discurso, deslocando-o do plano do conteúdo para o plano da experiência.

Naquele instante, percebi que a oficina começava a acontecer de fato. A pesquisa se movia, não mais em torno de conceitos previamente definidos, mas nas brechas criadas pelo acontecimento

Foi então que propus a oficina: construir a boneca.

Lembrei a elas que essa mesma experiência já havia sido vivida com as crianças, um gesto que agora retornava, dobrado sobre si, em outro contexto, com outros corpos, outras mãos. Sobre a mesa, repousava uma boneca pronta, feita pelas crianças em um tempo anterior, como se estivesse ali para testemunhar o início de uma nova dobra no processo.

Os tecidos estavam espalhados, as tesouras dispostas, os alfinetes alinhados, a fibra branca aguardando o toque. Tudo parecia à espera do acontecimento. Expliquei que, como o tempo era curto, eu havia trazido as roupinhas já prontas, para facilitar o percurso. Ainda assim, deixei em aberto a possibilidade de criação: quem quisesse, poderia costurar a sua própria.

A proposta, simples em aparência, abria espaço para múltiplos devires.

Cada escolha - o tecido, o tamanho, o risco - tornava-se um gesto de singularização, um modo de habitar o processo. A boneca não era apenas um produto, mas uma passagem: um meio pelo qual o pensamento se fazia matéria e o corpo se tornava linguagem.

Logo no início, Sandra perguntou:

Sandra: *“Vamos costurar à mão ou fazer na máquina?”.*

A dúvida carregava mais do que uma escolha técnica; era a abertura de um campo de decisão, de cálculo, de organização do tempo. A formação se fazia nesse gesto de pensar alternativas, experimentar, negociar. Fabiola, por sua vez, questionava:

Fabiola: *“Cada uma vai fazer o seu boneco? Pode ser menino ou menina?”*

O que parecia uma simples pergunta trazia consigo discussões de identidade, diferença, multiplicidade, cada boneca como singularidade, cada sujeito como criação.

As conversas avançaram:

Sandra: *“O braço da boneca tem que ser do tamanho que passe no vestido que já está pronto.”*

No momento em que as professoras começavam a cortar o pano, surgiam dúvidas que iam muito além da técnica:

Grasi: *“Acho que podemos cortar dois de uma vez?”*

Kátia: *“Podemos dobrar o pano!”*

Leana: *“Isso, se dobrar o pano, ficam dois de uma vez, fica duplo. Tem que cortar quatro vezes o mesmo”*

Gláucia: *“Por que tem que cortar quatro vezes?”*

Grasi: *“Porque é frente e verso.”*

Gláucia: “A cabeça é duas vezes? E os braços e pernas, quatro vezes, não é?”

Esses enunciados apresentam um pensamento matemático que emergia no meio da prática, e não de fora dela. Não eram conceitos “ensinados”, mas invenções coletivas em ato: noção de simetria, de duplicação, de cálculo de sobras, de adequação entre partes e totalidade.



Figura 8 - Moldes de Tecido

Fonte: Acervo da Autora (2023)

Deleuze e Guattari lembram que o rizoma “*não começa nem conclui, mas sempre se encontra no meio*”⁷⁸. Era exatamente nesse “meio” que a formação se produzia: entre o corte e a fala, entre a dúvida e a solução. Quando Gláucia perguntava: “Por que tem que cortar quatro vezes?”, e Grasi respondia: “Porque é frente e verso”, um pensamento matemático acontecia, um exercício de pensamento multiplicativo, feito de perguntas, feito de escolhas, feito de quatro dobras.

Esses diálogos, nos provocam a pensar que um pensamento matemático que se manifestava no próprio ato de fazer. Não se tratava de fórmulas ensinadas ou conceitos previamente definidos sobre o princípio multiplicativo, ou ainda, sobre as nomenclaturas das formas geométricas, mas de invenções coletivas, surgindo em negociações, dúvidas e soluções compartilhadas: a noção de duplicação, a simetria do corte, a relação entre parte e totalidade, o cálculo do que seria necessário para que todas as peças se ajustassem.

O erro, longe de ser visto como falha, tornava-se um operador de pensamento.

Leana: “Vocês cortaram errado, eu acho”

O suposto erro abria outra linha:

Leana: “Tem que deixar a rebarba, uns dois dedos, pra costura”; “Uns três, talvez”.

A cada troca, outros modos de pensar as grandezas e medidas surgiam. O que importava não era chegar a um tamanho correto de cortar o tecido, a um formato único de costurar a boneca, mas experimentar ou deixar-se afetar pela experiência⁷⁹.

⁷⁸ DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 32.

⁷⁹ LARROSA, 2002.



Figura 9 - Riscando o Tecido

Fonte: Acervo da Autora (2023)

... barulho de máquina de
costura.

Fabíola: *“A agulha foi pro lado. Se eu apertar, vai quebrar.”*

Leana: *“Tem alguma manivela pra mexer ela?”*

Fabíola, olhando atentamente a máquina:

Fabíola: *“Como coloca a linha na agulha? Aqui nessa máquina? Passa aqui nesse buraquinho? Ela está em costura reta?”*

O barulho da máquina ecoa pelo espaço.

Para.

Silêncio.

Ajusta aqui.

Ajusta ali.

Arruma a linha.

Coloca o pedal no lugar.

O barulho volta.



Figura 10 - Professora costurando na máquina

Fonte: Acervo da Autora (2023)

Ritmo que sobe e desce, que fala, que ressoa.

As dificuldades também apareciam:

Gláucia: *“Eu não tenho coordenação motora, nem pra cortar e nem pra costurar.”*

A fala expressa que para costurar o corpo precisa estar no processo. A vulnerabilidade de aprender com as mãos exige atenção e postura do corpo. Exige um corpo que incorpora o pensamento matemático do que está dentro e fora da agulha, do que está dentro e fora do tecido, do que será usado ou abandonado. Logo alguém completava:

Grasi: *“Coordenação motora é importante. Até para as crianças”.*

Nesse momento, a reflexão sobre a prática se desdobrava para a docência: o gesto de costurar se ligava ao cotidiano com os alunos, à percepção de como o corpo aprende, como o gesto é também conhecimento.

As professoras riam:

Gláucia: *“Alguém pegou meu pé?”*

Grasi: *“Eu tô com três pés”*

Sílvia: *“Roubaram meu braço!”*



Figura 11 - Preenchimento com fibra das bonecas

Fonte: Acervo da Autora (2023)

Entre a seriedade da costura e o humor dos desencontros, nascia um espaço de leveza, mas também de invenção. As bonecas não precisavam ser perfeitas; podiam, inclusive, se tornar “bonecas-polvo”, como brincou uma delas. A multiplicidade estava não apenas no resultado, mas no processo: cada peça trocada, cada confusão, cada imprevisto produzia outras possibilidades.

A máquina de costura, por sua vez, encenava um outro tipo de acontecimento.

Fabiola: *“A agulha foi pro lado”. “A linha arrebentou”. “Tá trancando embaixo”*

O som do motor.

Os ajustes no pedal.

Os fios que escapavam.

Tudo isso gerava um campo de aprendizagem coletiva.

Não se tratava de dominar uma técnica de uma vez por todas, mas de experimentar, errar, tentar de novo, provocar pensamentos. A formação docente se constrói na “*afetação, sensibilização, rupturas, recriações, reinvenções*”⁸⁰.

Concentração.

Silêncio, por pouco tempo.

Interrompido.

Em vários momentos, as professoras comparavam essa experiência com outras formações:

Fabíola: “*Amei essa formação. Quando é texto a gente não consegue se concentrar*”.

Kátia: “*Isso aqui é terapêutico*”.

Sandra: “*Nada de texto, deixa a gente costurar*”.

Essas falas, à primeira vista simples e até descontraídas, apresentam um corpo que pensa e aprende pelo gesto, pelo toque, pela experiência compartilhada. Não se tratava de rejeitar o conhecimento teórico, mas de questionar formações que se tornaram rígidas, lineares e maçantes, centradas apenas na leitura obrigatória.

Segundo Leite (2011), “*a formação docente se dá menos por modelos de transmissão e mais por espaços de partilha e cooperação. Formar é atravessar afetos, criar novas sensações, reinventar o conhecido. É desviar, profanar*”⁸¹. Aqui, profanar significa romper com a sacralização do saber normativo, abrir espaço para que a prática se transforme em invenção e a experiência cotidiana se torne aprendizado.

O pano, a tesoura e a agulha tornam-se, então, mais que ferramentas: são operadores de pensamento. A matemática não é apenas calculada ou escrita; é sentida, encarnada no gesto, experimentada na relação entre parte e totalidade, no ajuste das peças e na simetria do corte. O erro deixa de ser falha e passa a ser operador de criação.

Dessa forma, a experiência das professoras costurando inaugura um outro regime de

⁸⁰ LEITE, 2011, p.43.

⁸¹ *Ibidem*

formação, não mais centrado no texto ou na teoria isolada, mas na afetação, na invenção e na multiplicidade de devires que se desdobram a cada gesto compartilhado.

A manhã já se encerrava.

Meio-dia se aproximava.

As conversas, agora, já não eram sobre o pano ou a agulha, mas sobre o almoço, o horário de voltar, a correria da vida de professora.

Perguntaram se poderiam terminar em casa.

Respondi:

Francine: *“Sim. Podem terminar de costurar as partes do corpo, mas montar, não”.*

Organizamos a sala.

Guardamos as coisas.

Fechamos a máquina.

O som do motor deu lugar a um silêncio leve, de fim e de começo.

A manhã se encerrava, mas a experiência não. A boneca ainda inacabada permanecia sobre a mesa como um corpo em suspensão, corpo de pano e de pensamento, atravessado por gestos, cálculos, risadas, erros e descobertas. *“O que vivemos nesse processo são experiências e modos de afetação e produção de sentidos, no e com o outro”*⁸²; estar com elas, acompanhar seus gestos, suas tentativas, seus erros e acertos, é também o que forma o professor: uma experiência que se dá no corpo e no tempo da vivência. A oficina não se concluiu, apenas se deslocou, seguia em movimento, prolongando-se nas conversas, no desejo de continuar em casa, nas mãos que queriam seguir costurando.

As oficinas continuarão em um próximo encontro.

O pano, as agulhas e as bonecas aguardam o retorno das mãos que os fizeram nascer. Há linhas ainda soltas e ideias por vir. O que virá depois não é uma continuação linear, mas outra dobra, outro meio, que seguirá se espalhando, como se o pensamento, tal qual a costura, só existisse enquanto se faz.

⁸² LEITE, 2011, pp. 70-71.

Encontro Seguinte...

Biguaçu, manhã de 27 de novembro de 2023

-

No segundo encontro, quando cheguei à sala, Grasi e Sílvia, que sempre chegam mais cedo ao CEIM, já estavam lá, enchendo suas bonecas com fibra. As mãos iam moldando o corpo, o pano ganhava volume. Organizei a mesa de pequenas promessas: novelos de lã para os cabelos, canetas de tecido, canetinhas hidrocor, lacinhos, olhinhos de boneca espalhados em pequenos envelopes plásticos. As professoras chegaram sorrindo, trazendo nas mãos as partes do corpo já costuradas. Levaram o trabalho para casa, como havia desejado, linha que se prolongou além da oficina, e agora voltavam com os corpos de pano prontos para ganhar forma.

Elas se adentraram, procurando os seus lugares.

Cheias de bolsas, sacolas, linhas e tesouras que traziam de casa, foram se acomodando aos poucos, como quem retorna a um território conhecido. Sobre a mesa, começaram a colocar seus projetos de bonecas, cuidadosamente guardados desde o último encontro.



Figura 12 - Linha, canetas, tecidos e partes da boneca utilizados na oficina

Fonte: Acervo da Autora (2023)

Uma a uma, foram dispostas as partes do corpo, separando-as diante de si, como se reconhecesse nelas o prolongamento de suas próprias mãos. Dessa vez, não queriam perder nenhuma “peça”, sabiam o quanto custará cada ponto, cada costura refeita, cada tentativa de acertar a medida certa.

A chegada era também um tempo de preparação, quase um ritual. As bolsas se abriam

e delas saíam não apenas os materiais, mas também o desejo de continuar, de retomar a conversa interrompida na semana anterior. Havia entre elas um cuidado silencioso, uma espécie de atenção partilhada. Enquanto se organizavam, surgiam perguntas sobre tamanhos, proporções, medidas: “Essa perna ficou igual à outra?”, “A cabeça está no tamanho certo?”, “Quanto falta pra fechar o corpo?”. O pensamento matemático já se insinuava nas falas e nos gestos, uma matemática de olhares que medem, mãos que calculam, corpos que estimam.

Na mesa, as bonecas começaram a ganhar cabelo, olhos, corpo. E o pensamento matemático também aparecia, como ritmo, como intervalo, como precisão afetiva.

Cada ponto exigia cálculo: o quanto de linha bastava para dar a volta no corpo? Quantos pontos seriam necessários para fechar sem apertar demais? Quantas repetições até o ponto ficar firme, bonito, proporcional?

O gesto matemático estava no corpo das professoras, não se escrevia em cadernos, mas se desenhava no pano. Era uma matemática que se media com os dedos, que se percebia pela tensão da linha, pelo tato. Um cálculo que se aprendia no corpo: entre o esticar e o soltar, entre o tanto que cabe e o tanto que falta.

Leana: *“O meu é um menino. Vou fazer o cabelo curto.”*

Grasi: *“Como vamos colocar o cabelo? Costurando também?”*

Leana: *“Vamos colocar com cola quente!”*

Risadas.

Grasi: *“Vou aparar o meu cabelo. Ai, aparei demais. Antes era uma menina. Agora é um menino.”*

Risadas.

Sandra: *“Ah, ficou bonito, Grasi”*

Então, Fabíola anuncia:

Fabíola: *“Eu vou juntar o meu corpo na máquina!”*

Sílvia: *“Faz o meu!”*

Gláucia: *“Faz o meu também!”*

Gláucia pensou um pouco, observando as colegas animadas ao redor das bonecas e das linhas, e então falou com um sorriso:

Gláucia: *“Ah, deixa que eu vou costurar aqui do meu jeito.
Se ficar feio vai ter problema?”*

Sandra: *“Não, Gláucia, nem vai aparecer direito.”*

Aliviada, Gláucia sorriu e completou:

Gláucia: *“Ah, então tá bom! Vou fazer do meu jeito mesmo.”*

O barulho da máquina se espalhou pela sala, um som que atravessava o ar como se fosse respiração.

E ali estava outra matemática: o compasso da máquina, o ajustamento dos dedos em cima do tecido e fora da ponta da agulha que insiste em furar o pano e costurar o pano, o tempo do pedal, o alinhamento das costuras, o equilíbrio entre força e leveza.

Interrompido:

Fabíola: *“Alguém pode cortar o cabelo pra mim?”*

Nesse encontro, havia mais concentração. Pensamentos mergulhados nos detalhes. Os minutos pareciam mais longos. Silêncios densos, cheios de atenção. Um final de ano que estava a se acabar, uma preocupação com os pareceres que precisavam ser entregues, com as datas importantes, com os presentes do filho, com o Natal. As conversas já se dispersaram, mas entre a costura e a rotina para além das professoras.

Mesmo assim, o ritmo das mãos não parava. Cada ponto, cada dobra, parecia criar uma



Figura 13 - Professora desenhando o molde no tecido

Fonte: Acervo da Autora (2023)

pequena pausa no tempo, um refúgio onde se podia respirar, refletir e, de certo modo, costurar também os próprios pensamentos. O pano, a agulha e a fibra tornavam-se parceiros silenciosos, acompanhando os pequenos murmúrios de quem tentava equilibrar tarefas, preocupações e um instante de cuidado consigo mesma.

Chegava o momento de vestir as bonecas.

A roupa não entrava.

Gláucia: *“Esse corpo ficou muito cheio, a roupa não tá passando!”*

Leana: *“Não pode colocar muita fibra.”*

O corpo, quando cheio demais, não se veste. O pano, quando endurece, perde o gesto da dobra.

A roupa, quando pequena demais, ensina sobre medida, sobre proporção, sobre relação entre parte e todo.

A oficina ia se tornando uma experimentação de si. Cada gesto, encher, costurar, aparar, ensinava algo sobre o corpo, o limite e o excesso. Como na formação docente, o que se aprende não está no produto final, mas no processo que se faz com as mãos, no meio, nas dobras.

Deleuze e Guattari (1997) nos lembram que o pensamento se dá por meio das linhas de variação, por aquilo que escapa à forma pronta. As bonecas se fazem e se desfazem nesse movimento.

Meninas que viraram meninos, corpos que não cabiam na roupa, cabelos que precisam ser aparados. A própria noção de forma, tão cara à matemática, se tornava aqui acontecimento: a forma não estava dada, mas se fazia no encontro, nas diferenças que se costuravam.

Nessa manhã, formar-se era também costurar, errar o tamanho, descobrir a medida, acolher o imprevisto. Era aprender com o pano, com a cola quente, com o som da máquina, com as pequenas equações que se resolvem nas mãos, no cálculo intuitivo do que cabe e do que sobra.

Sandra se aproxima de Leana, observando atentamente sua costura:



Figura 14 - Professora costurando os braços da boneca

Fonte: Acervo da Autora (2023)

Sandra: *“Tu costurou uma perna com uma linha só?”*

O olhar curioso de Sandra é também o olhar da formação: o desejo de compreender o modo do outro, o gesto que se inventa no fazer.

Leana ergue o olhar, ligeiramente surpresa:

Leana: *“Como uma linha só?”*

As duas se observam. Há um intervalo entre o que se pergunta e o que se mostra, intervalo que é também espaço de criação, o que entende como um território coletivo onde se experimenta o saber no entre, na dobra, na partilha.



Figura 15 - Interação entre as professoras: olhares e conversa

Fonte: Acervo da Autora (2023)

Sandra insiste:

Sandra: *“Mas qual o tamanho da linha que eu corto, mais ou menos?”*

Leana mede no ar com os dedos, num gesto que é quase desenho:

Leana: *“Assim... Depois, começa a costurar aqui, dá a volta inteira e deixa um burquinho pra colocar a fibra.”*

O saber se faz visível no gesto, e o gesto é medida, é cálculo, é proporção. É também variação: o ponto que uma faz apertado, a outra faz mais largo. A costura se torna campo de diferenças, de singularidades.

Sandra, ainda desconfiada:



Figura 16 - Detalhe da linha na agulha durante o processo de costura

Fonte: Acervo da Autora (2023)

Sandra: *“Leana, o jeito que tu costuras... funciona? Porque a minha preocupação é o intervalo, pra não sair a fibra.”*

A dúvida é movimento. Pensar é sempre cavar um desvio⁸³, fazer passar uma linha entre duas certezas. O pensamento matemático também é isso: não a certeza do número, mas a variação que se dá entre um ponto e outro, entre o cheio e o vazio, entre o que se mede e o que escapa.

Leana responde com leveza:

Leana: *“Mas como tu faz? Eu faço um X direto. Faz como achas melhor então. É bom um ponto mais apertadinho.”*

O diálogo se torna rizoma: não há um modo certo, há modos que coexistem, que se tocam, que se contaminam. A costura é também conversa, uma trama de gestos, saberes e afetos.

E, talvez, seja aí que habite o verdadeiro pensamento matemático da formação: nas relações, nas proporções entre o eu e o outro, no cálculo de escuta e de palavra, de gesto e de pausa. A matemática da formação é ética e estética: mede distâncias, ajusta ritmos, calcula o tempo de esperar, o tempo de intervir.

Ao final da manhã, as bonecas já tinham corpo, cabelo, roupa.

O chão guardava pequenos restos de linha, pedaços de tecido, vestígios do que se fez e do que ficou por fazer. Sobre a mesa, agulhas repousavam como quem também precisava de pausa. As mãos, ainda marcadas pelo esforço, carregavam uma calma suave, como se o tempo tivesse se alargado dentro da sala.

As professoras olhavam suas bonecas como quem reconhece algo de si no que criou. Havia um brilho nos olhos, um silêncio que não era ausência de som, mas presença de sentido. A costura parecia ter deixado vestígios no corpo, nas posturas mais leves, nos gestos mais lentos, no modo de olhar o outro.

A matemática era apenas um agente desse afeto, dessa relação, de um modo de pensar: ela se manifestava na proporção do corpo⁸⁴ da boneca, no ritmo do gesto, na repetição da costura, na medida do cuidado com cada detalhe. Cada ponto da agulha, cada dobra do tecido,

⁸³ DELEUZE; GUATTARI, 1997.

⁸⁴ FLORES, 2016.

cada escolha de cor ou roupa era, assim, uma aprendizagem sensível, ética e estética, que surgia no encontro entre corpo, mente, afetos e prática pedagógica.

As bonecas foram finalizadas.

Ganharam forma.

Ficaram lindas.

Cada uma trazia um traço particular: um cabelo mais despenteado, um laço colorido, um bordado torto que fazia sorrir. Cada uma contava, em silêncio, a história de quem a costurou.

Sandra foi a primeira a falar, segurando sua boneca contra o peito:

Sandra: *“Até já sei o que vou fazer. Vou levar para as minhas crianças, elas vão batizar, dar nome.”*

As outras a escutaram, algumas concordaram com a cabeça, outras sorriram.

Mas, de certo modo, isso já tinha acontecido ali. As bonecas já haviam recebido nomes, não os nomes que se dizem, mas os que se sentem.

Nomeadas pelo gesto partilhado, pelo tempo que se alongou entre o som da tesoura e o deslizar da agulha. Nomeadas pela escuta, pelo encontro, pela trama invisível que unia professoras, linhas e mundo.



Figura 17 - Apresentação do Projeto de Doutorado

Fonte: Acervo da Autora (2023)

Por fim, depois de nos organizarmos, sentamos ao redor da mesa, lado a lado, como se cada corpo encontrasse seu lugar no mapa da sala. As cadeiras rangiam levemente, os braços se apoiavam nos cantos da mesa, as mãos repousavam sobre tecidos, linhas e pequenos retalhos coloridos. O ar carregava o cheiro da fibra, do algodão, da cola, e um silêncio atento se espalhava entre nós. Foi então que perguntei, abrindo a conversa e dando espaço para que cada gesto e palavra se tornassem parte daquele mapa compartilhado.

“Hoje, pra vocês, o que pode a boneca em relação ao pensamento matemático?”

Sandra foi a primeira a responder, apontando o corpo

da boneca com delicadeza:

Sandra: *“As partes do corpo.”*

Fabíola completou, tocando o tecido com os dedos:

Fabíola: *“Proporção, noção.”*

Leana pensou um pouco, segurando a agulha como se ponderasse sobre cada movimento:

Leana: *“O movimento da agulha... quantas vezes a gente fez, repetiu. O ponto.”*

Grasi acrescentou, observando a relação entre linha e buraco da agulha:

Grasi: *“Agulha, reta. O buraco da agulha maior que a linha.”*

As respostas se cruzavam como linhas de costura sobre o tecido, traçando um mapa de saberes que não cabia em definições prontas. Cada fala era um ponto, cada gesto uma reta; juntas, formavam uma geometria viva, que se estendia entre mãos, olhos e corpos.

Fabíola, sorrindo, comentou:

Fabíola: *“Mas eu gostei, sabia? Dá pra fazer com as crianças, com as pequenas também.”*

Sandra perguntou, curiosa:

Sandra: *“Pra costurar com elas?”*

Fabíola: *“Costurar não dá, mas os movimentos, deles fazerem o rostinho, encherem, colocar a roupinha.”*

Respondeu com a mão pairando sobre a boneca, como se ainda sentisse o gesto de todo o movimento da oficina.

As respostas se cruzavam como linhas de costura, traçando um mapa de saberes que não cabia em definições prontas.

Muitos pensamentos.

Muitos olhares.

Muitos movimentos que se tocaram, se entrelaçaram.

Talvez não pudessem ser falados em palavras, mas sentidos, percorridos, experimentados, expressos com as crianças, em sala, nas propostas, na vida.

Primeira Oficina: Professoras e suas Bonecas



Terceiro Encontro: Pão por Deus e Azulejaria

Pão por Deus

Biguaçu, manhã de 4 de dezembro de 2023.

-

No terceiro encontro, o tempo já anunciava o fim do ano. Entre reuniões, compromissos e encerramentos, sabíamos que não conseguiríamos prolongar o processo por muito mais. Decidimos, então, condensar as duas oficinas em uma única manhã. Sentia-se uma urgência nesse gesto, não a pressa do que precisa acabar, mas o desejo de ainda viver o que restava. Escolhi começar com o Pão por Deus.

Espalhei sobre a mesa papéis brancos e coloridos, réguas, um livro com versos e poemas, canetas coloridas, lápis de cor. A ideia é que o espaço despertasse nas professoras um ato de experimentação. O *Pão por Deus*, herança açoriana, atravessava o espaço como um fio de memória, uma memória que já habitava aquelas professoras. Muitas haviam vivido essa tradição com suas crianças ao longo do ano, confeccionando o Pão por Deus em sala, não em forma de poema, mas em traços e desenhos que também expressam objetos, pessoas e modos de viver. Era como se essa lembrança se refizesse ali, dobrada em outro tempo, em outro gesto, em outro espaço, um espaço que se abre para o pensamento do que pode o Pão por Deus com professoras que habitam a Educação Infantil

Havia algo de *repetição e diferença*⁸⁵ nesse encontro, o mesmo tema que se refazia, mas nunca igual, porque o fazer não se repete sem se transformar. E talvez seja aí que a formação se desenhe, nesse desvio sutil em que o saber se reinventa no corpo, no toque, na partilha.⁸⁶

Neste encontro, além das professoras Sandra, Fabíola, Grasi, Sílvia, Gláucia e Leana, contamos também com a presença de Kethlin, professora de Artes, que se somou ao grupo e às conversas. Cada nova presença alterava um pouco o modo como o encontro se fazia, como se o coletivo se redesenhasse a cada corpo que chegava. A professora Kátia não pôde participar, tendo justificado sua ausência à direção. Mesmo assim, sua falta também compunha o cenário, porque, como lembra Deleuze, o pensamento se move também pelo que falta, pelo que escapa, pelo que não está inteiramente presente.

O grupo se ajeitava ao redor da mesa, formando um grande círculo. As professoras corpos presentes, cansados e interessados pelo que aconteceria na oficina.

⁸⁵ DELEUZE, 1988.

⁸⁶ LEITE, 2011.



Figura 18 - Papel colorido, tesoura, cola e coração utilizados na oficina

Fonte: Acervo da Autora (2023)

Começo dizendo, com uma voz que mistura convite e memória:

Francine: *“Hoje trabalharemos a cultura que é o Pão por Deus.”*

Enquanto iniciava a oficina algumas professoras se ajeitavam nas cadeiras, outras mexiam nos papéis e outras escutavam em silêncio.

Retomei com elas um pouco da história: como nasceu essa tradição açoriana, o gesto de pedir e de ofertar, o modo como o Pão por Deus se faz memória e partilha. Expos o que sabia sobre os versos, sobre o coração como forma e símbolo. Apresentei alguns elementos geométricos nas fotos que projetei sobre a tela da sala. Acrescento, apontado para o slide:

Francine: *“Observem a simetria.”*

Francine: *“Trouxe um livro com versos, mas vocês também podem procurar na internet.”*

Convite feito para oficina de produção de Pão Por Deus.

Os corpos desacomodados se movem, as mãos começam a se mover, um pensamento matemático acontece.

O som das tesouras invade o espaço onde a infância e o brincar pulsam. Um outro barulho insiste em habitar a Educação Infantil, seria o barulho do pensamento matemático das professoras?

O papel se dobra, se rasga, um furo é feito no formato retangular do papel

As conversas se cruzam. Um movimento acontece.



Gláucia: *“Esse é mais difícil.”*

Grasi: *“Como cortamos?”*

Respondo:

Francine: *“Podem sobrepor as folhas.”*

Silvia inclina a cabeça, tentando entender a forma:

Sílvia: *“É um coração, né? Pode desenhar ou tem que cortar?”*

Explico:

Francine: *“Vocês podem desenhar ou recortar como quiserem, mas o Pão por Deus é cortado, ele tem que se abrir.”*

Grasi então, conclui com naturalidade:

Grasi: *“É só ir dando uns cortezinhos.”*

Sílvia: *“Mas como eu vou fazer?”*

Gláucia, olhando o papel nas mãos, sugere:

Gláucia: *“Desenha só um lado, depois dobra e corta.”*

Logo acrescenta, rindo:

Gláucia: *“Não sei fazer um coração com os dois lados iguais. Fabiola, faz um pra mim?”*

Enquanto observava, pensava: não há forma pronta, apenas processos que se fazem entre cortes e dobras. Aquilo que parecia simples, cortar um coração, se tornava potência de pensamento. A tesoura como extensão da mão; o papel, como superfície desse pensamento. A cartografia se faz assim: no acompanhamento do que se move, no traçado das linhas de fuga que escapam da forma.⁸⁷

O chão começa a se encher de pedacinhos de papel.

Há restos de cor por toda parte.

A sala se torna uma paisagem viva, entre o branco do papel e o vermelho dos corações inacabados.

Sandra, concentrada, comenta:

Sandra: *“Um papel mais durinho seria melhor. Vou trocar o meu.”*

Kethlin pergunta:

Kethlin: *“O coração a gente faz liso ou pode ser de duas cores?”*

Sandra: *“Você que sabe. Faz como achares melhor.”*

Kethlin: *“Ah, sim. Tem vários modelos.”*

Gláucia, olhando o livro:

Gláucia: *“Pra mim isso aí é tudo igual.”*



Figura 19 - Produção do Pão por Deus

Fonte: Acervo da Autora (2023)

⁸⁷ DELEUZE; GUATTARI, 1997.



Figura 20 - Oficina acontecendo ao redor da mesa

Fonte: Acervo da Autora (2023)

Essas pequenas trocas, dúvidas, respostas, risadas são acontecimentos formativos. Como lembra Leite (2011): *"A educação se relaciona à possibilidade de produção de sentidos e de modos de ser, e que estes acontecem em espaços, situações que provocam momentos de encontros e desencontros entre corpos, histórias..."*⁸⁸.

As falas criam linhas de vizinhança entre saber e não saber, entre fazer e aprender, tecendo um espaço de aprendizado que se constrói no gesto, na atenção e na escuta.

O som do parque invade a sala. Crianças brincam lá fora. O vento do ar-condicionado move as folhas sobre a mesa.

Gláucia olha o papel cortado e ri:

Gláucia: *"Cortei o coração, e agora? Tô perdida aqui."*

Explico o próximo passo, e ela recomeça.

Grasi já corta com segurança, as mãos firmes, o olhar atento.

Leana observa o que sobrou do corte: um molde.

Leana: *"Dá pra fazer dois Pães por Deus"*

Kethlin, entusiasmada, espalha cores pela mesa:

⁸⁸ CÉSAR LEITE, 2010, p. 14-15.

Kethlin: *“Gosto de coisa colorida. Rosa, verde, azul. Tem que usar cores vivas!”*

O espaço é feito de matéria e afeto. Deleuze diria: *“Não há sujeito, há agenciamentos”*⁸⁹. O pensamento não está apenas nas pessoas, mas nas relações entre papel, tesoura, cola, fala, corpo, tempo, sala. O aprender acontece como um campo de forças.

A cola não gruda.

A conversa muda de rumo.

Falam de marcas, de colas boas e ruins.

Gláucia reclama, rindo:

Gláucia: *“Comprei uma cola cara e todo mundo pega emprestado. Não tá fácil ser professora!”*

Sandra tenta outra estratégia, usando o pincel para espalhar melhor. Gláucia se levanta e, num gesto teatral, oferece:

Gláucia: *“Tá bom, vou pegar minha cola de rica. Alguém quer emprestada?”*

O riso se espalha pela sala.

As professoras comentam o cotidiano, a lotação, a chegada do novo especialista, as vagas, as férias. O cotidiano entra sem pedir licença. E é justamente aí que a formação acontece: no meio da vida que insiste. No entremeio da cola cara que todos querem usar.

O livro de versos circula. Fabíola lê em voz alta:

Fabíola: *“Tem uns versos de Pão por Deus bem malcriados, né? Ixtepô!”*

Sandra: *“Ah, é da cultura deles falar desse jeito.”*

As professoras folheiam, riem, escolhem.

Sílvia: *“Como posso fazer o Pão por Deus com a minha turma?”*

⁸⁹ DELEUZE; PARNET, 1998, p. 48.

Sandra responde:

Sandra: “Eles desenham e dão para o amigo.”

Silêncio.

Concentração.

Interrompido por um suspiro seguido de uma pergunta.

Leana: “Precisa ter rima?”

Sandra: “Tem que ser um recado!”

Leana lê um verso:

“Essa casa cheira a
broa, aqui mora gente
boa. Essa casa cheira a vinho,
aqui mora algum
santinho.”

As risadas ecoam. O som se mistura ao rasgar do papel, ao clique do furador, ao zíper das bolsas.

Em meio a essa tessitura de sons e gestos, o pensamento matemático emerge: na simetria do coração, na proporção das dobras, no cálculo intuitivo do espaço, no preço da cola boa. Como lembra Clareto, trata-se da “*invenção de um modo de operar que inquieta um pensamento, engendrando um pensar que rompe com um modo já normatizado*”⁹⁰. O gesto de dobrar ensina sobre proporção, o corte ensina sobre limite, e o coração só é igual se for dobrado.



Gláucia: “Posso fazer um coração maior e outro menor e colocar um dentro do outro?”

⁹⁰ CLARETO, 2016, p.32

Francine: *“Pode. Faça do jeito que achares melhor.”*

Sandra reflete:

Sandra: *“Pra cortar esses buraquinhos, eu tenho que dobrar e cortar um lado só, né?”*

Grasi: *“Sim, assim desse jeito.”*

Os gestos se tornam pensamento. As mãos pensam e o pensamento dobra.

Leite (2011) diria que a formação docente é o mundo que se faz corpo: pensar é também mover, tocar, arriscar. A cola que não cola, o papel que rasga, o coração que sai torto, tudo isso é matéria da formação. Como escreve Leite: *“como se o corpo pensasse, como se se pensasse pelo corpo”*⁹¹, nas vertigens e movimentos que se apresentam.

O silêncio chega.

O parque lá fora se mistura ao som das tesouras.

Silvia pergunta do furador:

Sílvia: *“Vou usar o que tem desenhos, pode ser? Alguém tem?”*

Gláucia: *“Pega dentro da minha bolsa. Bolsa de professora tem de tudo!”*

Kethlin pensativa:

Kethlin: *“O Pão por Deus é sempre coração?”*

Sandra: *“Até pode ser de outro formato, mas não vai ser um Pão por Deus.”*

O tempo avança.

As falas agora são sobre o fim do ano.

As férias.

⁹¹ LEITE, 2011, p. 134.

Só o gesto não para.

Gláucia diz que vai escrever no coração:

É tempo de Pão por Deus...

Leana lê:

“Lá vai meu coração...”

Sandra ri:

Sandra: *“Eu vou escrever: Quero férias!”*

Grasi lê o que escreveu no seu coração:

“Lá vai meu coração todo cheio de carinho, entregar o Pão por Deus e encontrar o caminho.”



As professoras começam a finalizar os seus corações. Algumas dobram os papéis com cuidado, sentindo a textura ligeiramente áspera das folhas; outras alinham os recortes sobre a mesa, ajeitando-os até que fiquem perfeitamente centrados. Pelo chão, pedaços de papel colorido espalham-se como pequenas ilhas de tinta e formas. Ouve-se o farfalhar das folhas, o estalo da cola ao tocar a superfície, o corte da tesoura e um coro de vozes animadas:

“Pronto! O meu tá finalizado! Acabando!”

O barulho suave das tesouras cortando o papel, o estalo da cola ao tocar a superfície, o farfalhar das folhas coloridas: tudo se mistura e preenche o espaço de uma concentração alegre. Antes que os pensamentos se dispersassem em conversas paralelas, perguntei:

O que pode o Pão por Deus em relação ao pensamento matemático?

Fabiola segura seu coração com firmeza, contando mentalmente:

Fabiola: *“Contei os corações que iria colar dos dois lados.”*

Gláucia, com os olhos atentos ao que fez, observa a variedade de formas espalhadas:

Gláucia: *“Um monte de coração e muitos quadradinhos.”*

Kethlin gira o papel entre as mãos, lembrando do desafio da simetria:

Kethlin: *“Tudo que eu fiz de um lado, eu tive que fazer igual do outro.”*

Fabiola aponta para o centro do seu coração:

Fabiola: *“Espaço, forma, centralizar no coração.”*

Sandra, já com a tesoura descansando ao lado, reflete sobre o trabalho minucioso:

Sandra: *“Mesmo tamanho, centralizei, quantidade de bolinhas que cortei pra lá e pra cá... só foi difícil fazer o redondo com a tesoura.”*

Entre dobras, cortes e colagens, ali se via mais do que papel e cola: o pensamento acontecia no coletivo, sem hierarquia, sem método, apenas processo. Cada ação atravessava outra, cada risada se misturava à concentração, e o cuidado de uma professora ajudando a outra se tornava visível nos pequenos gestos.

O Pão por Deus se fez como se faz à docência: nas tentativas, nos acertos e nos erros, nos encontros silenciosos e nas conversas que surgem entre um corte e outro. O coração de papel, com seus furos e simetrias, transformou-se também em um diagrama da formação: frágil,

colorido, múltiplo, tecido de encontros, de aprendizagens e de afetos que se expandem pelo espaço da oficina.

A mesa, antes cheia de corações, colas e papéis, começou a respirar de novo.

Guardamos cuidadosamente folhas e canetas, como se fechássemos um capítulo de risadas, cortes e dobras.

No lugar delas, o azulejo, a tinta e os pincéis se instalaram, silenciosos e esperançosos. Cada objeto parecia convidar para um outro gesto, uma nova medida, uma nova cor. As mãos que antes dobraram corações agora se preparavam para traçar linhas, preencher espaços e experimentar formas.

Era como atravessar uma porta: do mundo delicado do Pão por Deus, cheio de encontros, cores e afetos, para o universo geométrico e vibrante da azulejaria, onde cada pincelada seria também pensamento, cada traço uma reflexão e cada cor uma experiência que se tornaria conhecimento.

Azulejaria

A terceira e última oficina teve como foco a azulejaria. A mesa se encheu de azulejos azuis, potes de tinta colorida, pincéis de vários tamanhos, réguas e recipientes com água. As cores esperavam para se espalhar sobre a superfície lisa, e cada gesto — mergulhar o pincel, traçar linhas, medir espaços — se tornava parte de um processo atento e cuidadoso.



Durante a atividade, o diálogo se voltou para a arquitetura açoriana, destacando a riqueza cultural da azulejaria e sua presença nas construções históricas. As professoras, pincel em mãos, refletiam sobre cada detalhe: as formas geométricas, a simetria, os padrões que se repetem.

A proposta de pintar um azulejo luso-açoriano não se limitava à técnica artística: ela instigava a percepção de formas, medidas e relações espaciais, convidando todas a pensar sobre como essa prática poderia atravessar e enriquecer o pensamento matemático.

A mesa agora brilhava com outra luz. Os azulejos refletiam as lâmpadas e o burburinho das conversas. Os potes de tintas coloridas se alinhavam no centro, as réguas esperavam, e os pincéis, finos, grossos, redondos, repousavam como se também observassem. Aos poucos, as professoras foram se aproximando, curiosas, tocando o azulejo frio, o pincel seco, a superfície que logo se tornaria cor.

Elas começaram a olhar fotos de azulejos no celular.

Kethlin, franzindo a testa, comentou:

Kethlin: *“Acho esse mais difícil.”*

Fabiola respondeu, rindo:

Fabiola: *“É difícil sim! Como vamos fazer igual dos dois lados?”*

Gláucia logo sugeriu:

Gláucia: *“Vamos pegar uns mais fáceis, não muito elaborados.”*

No gesto de buscar a simetria, *“fazer igual dos dois lados”*, já vibrava o pensamento matemático. Clareto (2020), diria que a matemática nasce dessa *“atenção às formas do mundo”*⁹², de um olhar que busca correspondências, proporções, intervalos. Não é só cálculo, é sensibilidade: pensar é também ver, tocar, comparar, tentar de novo.

Sandra pegou um papel, fez um círculo e o usou como molde para pintar os cantos do azulejo.

Kethlin mediu o azulejo e o seu centro com a régua e cortou o papel em formato de flor. Quando abriu, os dois lados estavam simétricos.

Kethlin: *“Eu fiz igual dos dois lados”.*



Figura 21 - Molde de Papel arredondado usado pela professora

Fonte: Acervo da Autora (2023)

⁹² CLARETO, 2020, p.6.

Disse ela, satisfeita.

As colegas se aproximaram, admiradas.

Silvia comentou:

Sílvia: “*Vou fazer igual!*”

Kethlin sorriu:

Kethlin: “*Eu gosto de fazer. Já fazia antes.*”

Entre risadas e trocas, o pensamento acontecia no corpo. Uma matemática acontecia operando “*como elemento organizador, pela arte, afetando nossos modos de olhar as coisas no mundo e do mundo, nosso*

pensamento”⁹³, exatamente o que se via nos dedos manchados de tinta, nas mãos que mediam e nos olhos atentos que seguiam cada traço, construindo conhecimento em cada gesto

Gláucia, sem moldes, arriscava a olho nu.

Gláucia: “*Vou tentar assim mesmo.*”

Os traços nasciam com cuidado, como quem busca uma medida entre o cálculo e o acaso.

A cor ganhava voz: “*com qual tinta?*”, “*faz azul?*”, “*acho que combina mais o amarelo!*”. As decisões se faziam em conversa, uma matemática viva, coletiva, que não cabia no quadro, mas nas relações.

Aqui, nesta oficina, podíamos perceber que o pensamento também acontecia no meio, entre as coisas, entre o gesto e a ideia, entre o erro e o acerto. E ali, no “ateliê” improvisado,

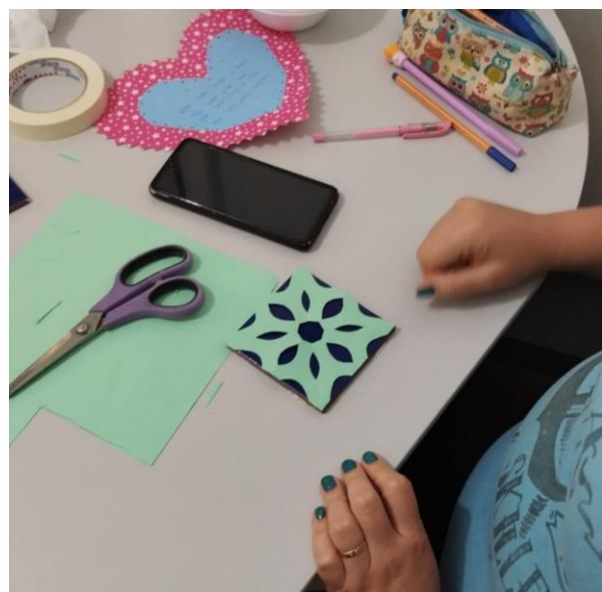


Figura 22 - Molde para pintura do azulejo

Fonte: Acervo da Autora (2023)

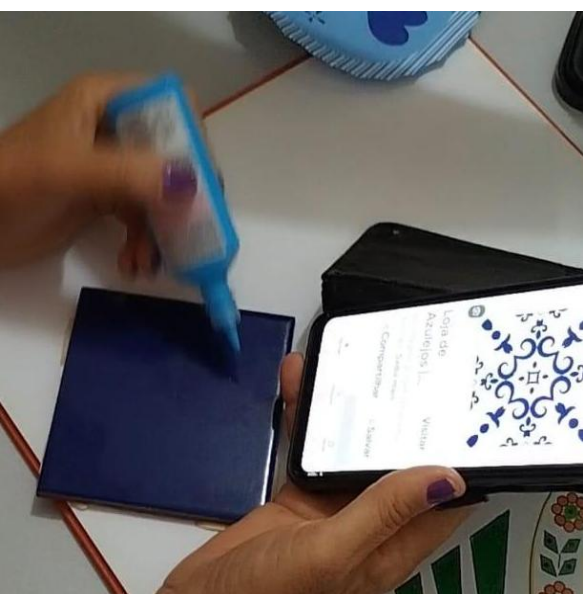


Figura 23 - Utilizando Referências

Fonte: Acervo da Autora (2023)

⁹³ FLORES; KERSCHER, 2020, p. 134.

era o entre que sustentava tudo: o intervalo entre o molde e a mão livre, entre a régua e o olhar, entre a fala e o silêncio.

Sandra observava seu azulejo:

Sandra: *“Parece um porta-copo... ou um peso de papel.”*

Fabiola completou:

Fabiola: *“Fica bonito pra colocar na parede.”*

Grasi, concentrada, mediu o centro com uma canetinha, recortou um molde em formato de coração e começou a pontilhar.

Silvia, ao lado, fez o mesmo com tinta vermelha.

Grasi: *“Eu quis fazer simetria, mas não deu.”*

Apagando e recomeçando.

No recomeço havia também pensamento. O pensamento acontecia entre as mãos, os olhos e os materiais espalhados sobre a mesa. Cada dobra, cada recorte, cada tentativa de reproduzir um molde era um modo de experimentar, de sentir o mundo em repetições e variações. Como lembra Clareto (2014)⁹⁴, a matemática é um modo de pensar o mundo nessas repetições e variações, cada tentativa trazia uma nova diferença, um cálculo invisível feito de olhar, paciência e gesto.

Desapegar, descolar, desgrudar o corpo; fazer-se em corpo-movente-pensamento. Era no intervalo entre o erro e o acerto, entre a régua e a mão livre, que se construía conhecimento, permitindo ao corpo a invenção de sua humanidade, a invenção de mundos. Cada tentativa trazia uma outra diferença, um outro cálculo invisível, feito de olhar e paciência.

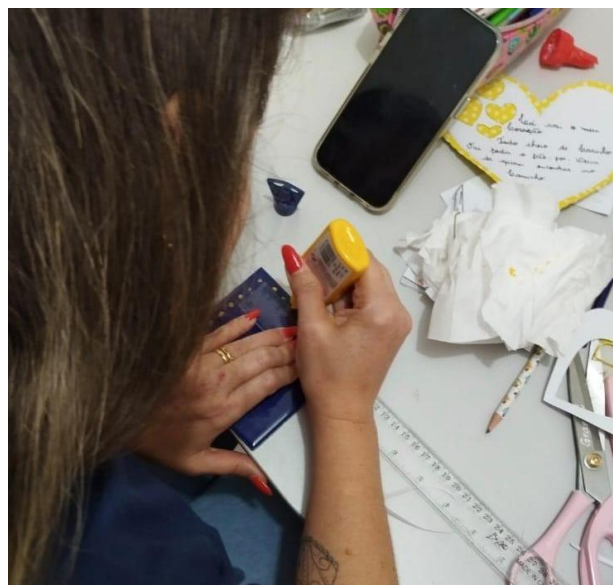


Figura 24 - Medição da distância do ponto de tinta com a régua

Fonte: Acervo da Autora (2023)

⁹⁴ CLARETO, 2014.



Kethlin terminou um azulejo e iniciou outro, variando as cores. Leana, concentrada, escolheu um modelo na *internet*, mas o adaptou ao seu modo. O traço era firme, o espaço bem distribuído.

Gláucia: “Nossa, Leana, que lindo!”

Leana respondeu, rindo:

Leana: “É só copiar, gente!”

Copiar também é criar, porque cada repetição traz uma diferença. Cada azulejo ali era um outro mundo: uma variação sensível de um padrão comum.

Silvia comentou:

Sílvia: “Esse é fácil de fazer com as crianças.”

Sandra: “Eu fiz uma vez na festa da família, a pintura na cerâmica.”

Francine: “Eles fariam do jeitinho deles.”

Elas riram. A conversa se dissolvia em possibilidades pedagógicas, e o pensamento se expandia: entre o fazer artístico e o ensinar, entre a mão que pinta e a que cuida.

As cores iam se misturando, escorrendo pelos cantos dos azulejos e das conversas. O ar cheirava a tinta e concentração. Algumas professoras mediam, outras inventavam. Havia quem recomeçasse, quem apagasse e quem apenas olhasse, esperando o gesto certo.

Pouco a pouco, elas iam terminando, em uma oficina rápida, que demorou muito menos do que esperávamos e planejamos. E ali, enquanto umas finalizaram, outras já ajeitaram suas coisas, eu perguntei:

“O que podem os azulejos luso-açorianos em relação ao pensamento matemático?”

Figura 25 - Produção dos Azulejos pelas Professoras

Fonte: Acervo da Autora (2023)

Gláucia: *“Eu tive que contar as bolinhas pra fazer igual dos lados.”*

Respondeu com o pincel suspenso.

Grasi, rindo do próprio traço:

Grasi: *“Eu até quis fazer simetria, mas não deu.”*

Sandra completou:

Sandra: *“As quatro partes iguais do azulejo... no final, eu tive que fazer os quatro lados iguais.”*

Essas falas parecem simples, mas nelas o pensamento matemático se deixava ver. Uma matemática vivida como experiência. Contar bolinhas, buscar a simetria, dividir em quatro partes iguais, tudo isso era gesto matemático, uma forma de pensar o espaço pelo corpo, pela repetição e pelo olhar atento.

Kethlin, limpando o pincel, perguntou afirmando:

Kethlin: *“Usamos formas pra fazer, né?”*

Eu devolvi a pergunta:

Francine: *“E é mais fácil no papel?”*

Gláucia respondeu sem hesitar:

Gláucia: *“Muito mais fácil. Aqui desliza, precisa de coordenação. Eu já não tenho, só a Leana!”*

Todas riram e olharam para Leana, que, concentrada, pintava um novo azulejo com calma e precisão.



Figura 26 - Azulejo da Professora Leana

Fonte: Acervo da Autora (2023)

Sílvia olhando para os azulejos da Leana comentou:

Sílvia: *“Passa um verniz e coloca na tua parede!”*

Enquanto as risadas ecoavam, percebia-se que o pensar estava ali, no meio das mãos e das falas. Leite (2011) diz que a formação se faz como se o corpo pensasse⁹⁵, e era isso o que acontecia: o corpo pensava, media, errava, ajustava. A docência se fazia corpo também, um corpo que sente, observa e cria.

Francine: *“Vocês viram diferença entre trabalhar com o papel e com o azulejo?”*



Fabiola respondeu primeiro:

Fabiola: *“O papel foi mais fácil, porque já é algo do nosso dia a dia. O próprio material.”*

Kethlin completou:

Kethlin: *“Pra mim, que não tenho muito acesso à cultura açoriana, o azulejo me fala mais sobre ela. É algo que a gente vê no cotidiano, que eu trabalho na aula de Artes. Tenho mais contato com isso do que com o Pão por Deus.”*

Sandra pensou um pouco antes de responder:

Sandra: *“Até porque o Pão por Deus apareceu mais agora, por causa do projeto. Mas o azulejo... o azulejo a gente sempre viu.”*

O silêncio que se seguiu foi denso, cheio de sentidos. Havia ali um reconhecimento: o azulejo como parte do território, da paisagem, da memória. E talvez também uma compreensão do lugar da cultura, não como algo distante, mas como aquilo que se vive, se toca, se pinta.

Perguntei, então, se achavam possível fazer esse trabalho com as crianças.

⁹⁵ LEITE, 2011.

Silvia respondeu de imediato:

Sílvia: “*Eu vou fazer.*”

Sandra acrescentou:

Sandra: “*Elas trabalham as formas.*”

Kethlin concordou:

Kethlin: “*As formas, as cores, o modo de pensar o azulejo, como desenhar.*”

As falas delas se espalharam pela sala como os respingos de tinta sobre os azulejos. Eram pensamentos que se dobravam sobre o fazer, linhas de reflexão que se entrelaçam no coletivo. “*Pensar a matemática é também produzir mundos possíveis*”⁹⁶. E foi isso que elas fizeram: mundos em azul, amarelo, branco e vermelho.

Perguntei se alguém gostaria de falar mais alguma coisa. O silêncio respondeu primeiro. Depois, apenas olhares satisfeitos.

A oficina se encerrava ali, entre pincéis sujos e azulejos brilhando sobre a mesa.

Agradei, dizendo o quanto aquelas experiências atravessavam minha própria formação, o quanto eu estava feliz por estar ali e por, com elas, pensar e sentir tudo aquilo.

Sandra sorriu:

Sandra: “*Podes voltar mais vezes.*”



Kethlin completou:

Kethlin: “*Todas as formações podiam ser contigo.*”

E pensei em todos esses autores que me acompanharam até aqui, quando dizem que a formação é o mundo que se faz corpo. Porque, naquele instante, era exatamente isso: corpo, gesto, riso, cor e pensamento compondo uma docência feita de encontros.

⁹⁶ LEITE, 2011, p.70.



Segunda e Terceira Oficina: Professoras e o Pão por Deus e Azulejo Luso-Açoriano

Propagações

A formação docente é um campo em que se cria e se experimenta, mais do que um processo de transmissão de saberes. Formar é desviar, profanar: um movimento de ruptura e reinvenção que desloca os modos instituídos de aprender e ensinar. A formação precisa ser retirada do domínio do já sabido e a inscreve naquilo que está por vir, no *entre*: entre sujeitos, saberes, afetos e encontros. Formar, nesse sentido, é também transformar-se, pois “*pensar em formação é pensar em algo que nos forma, mas também que nos transforma, que de certo modo nos deforma, e que assim nos ‘conforma’*”⁹⁷.

Trata-se de um movimento de invenção de si e do mundo, em que a aprendizagem se faz nos gestos, nos afetos e nos desvios. A formação acontece como experiência viva: “*algo que provoque uma relação íntima, efetiva, afetiva, afetada, entre o conhecimento e os sujeitos; algo que não esteja nem só no sujeito, nem só no conhecimento, mas que esteja entre, que esteja fora, que esteja ex-posto, que seja experiência.*”⁹⁸. Assim, a formação deixa de ser o lugar da aplicação de modelos e se torna um espaço de criação compartilhada, onde os sentidos se produzem no encontro com o outro e com o mundo.

Nas oficinas, a formação se fez gesto. O pensamento acontecia entre o barulho da máquina de costura e o silêncio concentrado das mãos que alinhavavam tecidos, entre o mosaico de azulejos e as vozes que buscavam formas, cores e sentidos. Cada encontro foi invenção de um espaço-tempo outro, em que o saber não se transmitia, mas se deixava experimentar. Ali, pensar era também costurar, colar, medir, errar, rir, recomeçar — era deixar-se afetar pelo que surgia no entre, no imprevisível do processo.

Essas experiências fizeram ver que o pensamento matemático não se apresenta apenas nos números, mas nos modos de organizar o mundo, de observar as relações, de perceber os ritmos e as repetições que nos atravessam. Quando as professoras costuravam, calculavam sem perceber; na dobra do papel no Pão por Deus, quando compunham seus azulejos, pensavam proporções, simetrias, correspondências. Mas, mais do que isso, criavam. Criaram mundos, imagens e sentidos. A matemática ali não era um fim, mas uma forma de pensar sensível, uma linguagem que se misturava ao corpo, à estética, ao afeto.

É nesse ponto que o pensamento de Clareto (2014) se entrelaça à experiência das oficinas. O pensamento matemático pode ser compreendido como *ato de criação*, como movimento que emerge do encontro entre o sujeito e o mundo, um modo de pensar que se dobra

⁹⁷ LEITE, 2011, p. 159.

⁹⁸ *Ibidem*, p. 130.

sobre si mesmo, que traça caminhos e produz sentidos. Pensar matematicamente, nessa perspectiva, é compor - e não apenas resolver-. É perceber as intensidades que se distribuem nos intervalos, nas regularidades e nas variações. É uma forma de pensamento que se abre ao sensível, à arte, à linguagem, à vida.

Ao aproximar o pensamento matemático da criação, deslocamos a matemática do campo da abstração pura para o campo do vivido, do cotidiano, da experiência. Nas oficinas, essa concepção se fez corpo: as professoras não “faziam matemática”, viviam a matemática nas linhas que se cruzavam, nas formas que se repetiam e se transformavam, nas medidas que se ajustavam pelo olhar e pelo toque. Era uma matemática do gesto e do encontro, uma matemática que se movia com elas.

Formar é também deformar-se⁹⁹, deixar que o encontro nos desestabilize e, assim, nos transforme. As oficinas foram esse lugar de deslocamento: provocaram desvios no modo de pensar a docência e abriram passagens para que o aprender se tornasse experiência viva. A matemática, antes percebida como campo do exato, se fez potência de invenção, uma maneira de olhar o mundo pelas suas composições, pelos seus intervalos e variações.

A formação, então, se propaga: como afeto, como vibração, como dobra do que foi vivido e permanece reverberando. Cada gesto tecido, cada forma criada, cada conversa travada em torno de um pedaço de tecido ou de cerâmica foi também uma aula sobre o tempo, a paciência, o cuidado, a atenção, fundamentos de qualquer pensamento que se quer criador. Entre uma oficina e outra, não se ensinava a ser professora; aprendia-se a estar no mundo de modo mais atento, mais permeável, mais disponível ao encontro.

E talvez seja isso o que a formação docente pode ser: um campo de experimentações onde o pensamento se faz corpo e o corpo pensa; onde o rigor se mistura à delicadeza; onde o cálculo e o afeto se dobram um sobre o outro. Propagar a formação é permitir que ela ultrapasse o espaço das oficinas e se inscreva no cotidiano, nas relações e nas formas de ver o que nos cerca. É permitir que a docência se reinvente a cada gesto, porque, como nos lembra Deleuze (2006), pensar é sempre criar, e criar é sempre começar de novo¹⁰⁰.

⁹⁹ LEITE, 2011.

¹⁰⁰ DELEUZE, 2006.



Ilha do Corvo

“É preciso voltar aos passos que foram dados, para repeti-los e, ao lado deles, traçar caminhos novos. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.”

SARAMAGO

Chegar à Ilha do Corvo: onde a travessia encontra o retorno

O mar, que parecia caminho, revela-se espelho, e nele se refletem as vozes, as histórias, as risadas das crianças e as criações das professoras que navegaram comigo. As ondas que me trouxeram até aqui ainda sussurram lembranças das outras ilhas, onde a matemática dançava entre brincadeiras, tecidos, cantigas, agulhas, tintas e gestos, onde o aprender acontecia no compasso do vento.

Nesta última ilha, o tempo desacelera. É como se a pesquisa respirasse fundo, deixando que o silêncio fale. Entre o sal e o papel, percebo que a matemática, quando se deixa atravessar pela cultura e pela infância, suspende o cálculo e reaprende o encanto. Ela se curva como uma onda, desenha espirais na areia e ensina que o conhecimento também pode ter cheiro de maresia e cor de pôr do sol.

A cultura açoriana não foi apenas cenário, mas maré, soprou nas velas da pesquisa, movendo o barco e guiando o olhar para dentro e para fora. Nas oficinas, entre linhas e vozes, nasceu uma matemática que não se escreve apenas em números, mas em afetos; que se conta nas histórias, nos corpos que brincam e nas memórias que insistem em ficar.

Percebi que ensinar é também ilhar-se: construir refúgios, abrir horizontes, habitar o entre. Ensinar não consiste apenas em conduzir a criança a territórios já estabelecidos, mas em criar ilhas de experiência, pequenos espaços provisórios onde algo pode surgir, tanto para a criança quanto para o professor. Cada professora torna-se navegante de si mesma, descobrindo limites, possibilidades e caminhos; cada criança torna-se um farol aceso, iluminando percursos inesperados.

Cada ilha é fértil, um espaço de experiência onde criança e professor se encontram, exploram, se desafiam e se transformam, entre professor e criança, entre experiência e afeto. Nas palavras de Taschetto (2012): *“Com o mar no meio. Não há ilha sem mar. No mar há*

sempre ilha”¹⁰¹. O movimento entre ilha e mar é constante: o mar mantém o fluxo da travessia, ela só faz sentido em relação ao todo, como ponto de pausa e de descoberta compartilhada.

Assim, “Ensinar é ilhar”: lembrando que nenhuma ilha existe sozinha, e que é justamente com o mar no meio que elas podem surgir, vibrar e fazer viver o encontro, criando espaços onde criança e professor se encontram, se afetam e se transformam, navegando juntos entre descoberta, atenção, pensamento e criação.

O olhar que navega ao início

Nesta chegada, volto ao início da travessia e reconheço que as perguntas que me lançaram ao mar — como a matemática emerge nas práticas culturais e sensíveis das professoras da Educação Infantil, como essa emergência pode deslocar modos de formar e de ensinar, e como a cultura açoriana atravessa o pensamento matemático na Educação Infantil — orientaram o movimento desta tese: problematizar conceitos e ações, desencadear reflexões e cartografar acontecimentos que apresentam quando o trabalho docente e o ser criança encontram a cultura açoriana.

Ao longo da travessia, esses elementos receberam respostas que não cabem em um único mapa, mas em múltiplas cartografias, nas experiências das oficinas, nas provocações dos professores e nos encontros com a prática, criando pequenas ilhas de pensamento que se entrelaçam, se movimentam e se multiplicam.

O percurso mostrou que essas perguntas não se encerram: elas se multiplicam, se desdobram e se reinventam ao serem atravessadas pela cultura açoriana, pelos corpos que criam e pelas práticas que se deixam afetar. A tese não fecha um problema; ela o desloca e o reinscreve em novas ilhas, sinalizando que ensinar e aprender matemática é sempre uma travessia compartilhada, sensível e culturalmente situada.

O pensamento matemático como travessia de sentidos

Nas oficinas, a matemática deixou de ser enunciado fechado para tornar-se fluxo, trama viva de corpos, objetos, cantigas, medidas improvisadas e gestos partilhados. Ali, o pensamento matemático cresceu como rizoma, sem centro, sem direção única, multiplicando-se em linhas

¹⁰¹ TASQUETTO, 2018, p. 44.

de fuga que cruzavam mesas, linhas e conversas. O saber se fez mapa e dobra, superfície de inscrição onde intensidades se tocavam e se transformavam.

Na oficina das bonecas, a matemática se revelou no gesto de medir, cortar e costurar. As professoras calculavam proporções sem nomeá-las; faziam estimativas com o olhar, testavam equilíbrios com as mãos. Cada linha costurada era uma equação intuitiva; cada molde, uma hipótese geométrica. O número, ali, se vestiu de afeto.

Na oficina do Pão por Deus, o cálculo tornou-se partilha. As dobras, recortes e colagens pediam atenção às medidas, à simetria e à repetição. A matemática aparecia na regularidade dos desenhos e na delicadeza do gesto que oferece. Mais que uma atividade manual, foi um rito simbólico: cada professora mediu o papel e o outro, o espaço e a poesia. O número se transformou em encontro.

Na oficina do azulejo, o pensamento se expressou em padrões e ritmos visuais. Entre tintas e composições, experimentaram repetição e diferença, equilíbrio e contraste. Cada azulejo era variação geométrica: exercício de observar, criar, arriscar. A matemática foi harmonia, movimento, ritmo.

Em cada oficina, o aprender foi acontecimento. A matemática emergiu das práticas como campo de invenção e afeto: linguagem que se dobra sobre o vivido, que se escreve nas mãos e no olhar.

O que nasce deste arquipélago?

As contribuições desta pesquisa emergem como ilhas que despontam no horizonte, apresentando o que se produziu ao longo da travessia. O percurso revelou que, com clareza e sensibilidade, que a educação matemática se amplia quando reconhece a matemática como prática cultural encarnada, tecida no corpo, na memória e no gesto, e que o afeto funciona como operador epistemológico, pois é na criação coletiva que se produzem deslocamentos de pensamento. Mostrou-se, também, que os conceitos matemáticos, sobretudo na infância, se tornam mais vivos quando vistos para além do formalismo, respirando nas práticas, nos ritmos, nas repetições e nas invenções produzidas nas oficinas.

A formação docente revelou-se experiência e não transmissão: um território de reinvenção, um entre onde cada professora pôde inventar a si mesma; e, nesse movimento, ficou evidente que o corpo é operador de pensamento, que as oficinas são dispositivos de invenção e não espaços de aplicação de técnicas previamente definidas. A cartografia demonstrou ser um

método potente para acompanhar movimentos, intensidades e devires, permitindo que a escrita afetiva se afirmasse como modo legítimo de produzir conhecimento.

Reconhecer os limites desta pesquisa também fez parte da travessia. O tempo reduzido com as professoras, embora rico e vibrante, poderia ter aprofundado ainda mais as ilhas da experiência; a impossibilidade de generalização, própria da cartografia, reafirma o compromisso desta tese com o singular; e a produção situada, atravessada pela cultura açoriana, não pretendeu oferecer modelos, mas afirmar a força de uma cultura na constituição de saberes matemáticos. Soma-se a isso a tensão entre a escrita poética e as exigências acadêmicas, assumida como gesto ético-metodológico: compreender que escrever de modo sensível também é produzir ciência, e que certos movimentos só podem ser ditos quando a linguagem se permite respirar. Esses limites, longe de fragilizar o estudo, compõem sua própria ética de investigação e reiteram a natureza viva, situada e aberta da cartografia.

Como todo mar que nunca se encerra, esta pesquisa deixa abertas rotas para que outras embarcações sigam viagem. As oficinas podem ser desdobradas em diferentes contextos culturais; a Matemática pode continuar a ser investigada como prática sensível na infância; novos dispositivos experimentais podem ser criados para a formação docente; e as relações entre arte, cultura, educação matemática e Educação Infantil podem ser aprofundadas em outras travessias. Cada pesquisa futura será outra ilha a ser encontrada, outro vento a ser seguido, outro modo de navegar entre saberes, mantendo viva a potência deste arquipélago que segue se movendo.

***Habitar a formação é afirmar o poder de afetar e ser afetado.*¹⁰²**

Foi aqui, nesta ilha, que compreendi a força da experiência — essa que, como diz Larrosa (2016), é “*a experiência que nos toca e nos transforma, um acontecimento que passa por nós e nos faz ser o que somos*”¹⁰³. Ao longo desta travessia pelas oficinas, pelos encontros e pelos gestos compartilhados, percebo que a matemática que emergiu vai além do encanto das atividades: ela apresenta a urgência de pensar a formação docente como espaço de criação, escuta e abertura ao sensível. Esta tese mostra que a matemática pode ser vivida como prática cultural, estética e afetiva; e que, quando atravessa corpos e memórias, provoca deslocamentos que transformam tanto quem ensina quanto quem pesquisa.

¹⁰² CORAZZA, 2016.

¹⁰³ LARROSA, 2016, p. 21.

.
.

E então volto ao mar.

Porque, como escreveu Saramago (1985), *“a ilha é sempre o lugar onde se chega para se descobrir o que nunca se perdeu”*¹⁰⁴. Ao final desta viagem, reencontro o que já me habitava: as crianças, as professoras, a cultura que me atravessa e o saber que pulsa quando alguém se permite ilhar-se. Era preciso apenas navegar para reencontrar o que, silenciosamente, sempre esteve comigo.

Que esta ilha não seja fim, mas recomeço.

Que o mar continue chamando.

Que cada nova travessia seja chance de reaprender a ver, a sentir, a ensinar.

Porque o saber é arquipélago: sempre entre, sempre movimento, sempre outro.

¹⁰⁴ SARAMAGO, 1985.



Ilha das Flores

ALENCAR, E. S.; CAETANO, V. A. S. Brincadeiras com bonecos de pano no ensino da Matemática inclusiva. **Revista Educação Matemática em Foco**, v. 9, n. 2, p. 4-13, maio/ago. 2020.

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

BARROS, R.; PASSOS, E. Diário de bordo de uma viagem-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

BATISTA, V. Matemática e a brincadeira da Amarelinha. **Apliqueducação**, 2020. Disponível em: <https://www.apliqueducacao.com.br/post/matem%C3%A1tica-e-a-brincadeira-da-amarelinha>. Acesso em: 30 out. 2024.

BIGUAÇU. Instrução Normativa nº 01, de 20 de fevereiro de 2023. Disponível em: <http://www.biguacu.sc.gov.br/instrucoes>. Acesso em: 30 out. 2024.

BIGUAÇU. Prefeitura Municipal de Biguaçu. **Plano Curricular da Rede Municipal de Educação**. Biguaçu, 2023. Disponível em: https://www.bigua.sc.gov.br/uploads/sites/277/2023/06/2495359_PLANO_CURRICULAR_DA_REDE_MUNICIPAL.pdf.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 30 out. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 30 out. 2024.

CLARETO, S. M. Como seria um mundo sem matemática? Hein?! Na tensão narrativa-verdade. 2014.

CLARETO, S. M. Quanto de inusitado guarda uma sala de aula de matemática – aprendizagens e erro. **Bolema**, Rio Claro, v. 30, n. 56, p. 197-214, 2016.

CLARETO, S. M. Matemática e formação: o pensamento como experiência. In: CLARETO, S. M.; FONSECA, M. C. F. R. (orgs.). **Formação e experiência: conversas entre filosofia e educação matemática**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2020.

CLETISON, J. A cultura de base açoriana no litoral catarinense: história e desafios. **Educação em Linha**, 2011. Disponível em: <https://nea.ufsc.br>. Acesso em: 28 out. 2024.

CLETISON, J. **Colóquio NEA: 30 anos preservando a herança cultural açoriana em SC**. Florianópolis: UFSC, 2016.

CORAZZA, S. M. Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação. **Revista Digital do LAV**, n. 8, 2012.

CORAZZA, S. M. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: Doisa, 2013.

CORAZZA, S. M. **Pedagogia da diferença: cartografias do pensamento e da formação**. Porto Alegre: Sulina, 2016.

COSTA, S. da S. **Estudos sobre a colonização do sul do Brasil**. Florianópolis: Postmix, 2011.

COUTINHO, A. L. (org.). **São Miguel da Terra Firme: 250 anos 1747–1997**. Florianópolis: Edeme, 1997.

DEBUS, E. **É tempo de Pão-por-Deus**. Tubarão: Copyart, 2011.

DELEUZE, G. **A ilha deserta e outros textos**. São Paulo: Iluminuras, 2004.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. São Paulo: Graal, 2006.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G.; PARNET, F. **Diálogo**. São Paulo: Editora 34, 1998.

FARIAS, V. F. de. **Dos Açores ao Brasil meridional**. 2. ed. Florianópolis: Ed. do autor, 2000.

FARIAS, V. F. de. **Itapema: natureza, história e cultura**. Itapema: Ed. do autor, 1999.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FLORES, C. R. **Olhar, saber, representar**. Florianópolis: Musa Editora, 2007.

FLORES, C. R. Registros de representação semiótica em matemática. **Bolema**, v. 19, n. 26, p. 77-102, 2016.

FLORES, C. R. Experimentations in Mathematics Education with Art and Visuality. In: WANG, J. (ed.). **Proceedings of the 14th International Congress on Mathematical Education (ICME-14)**. Shanghai: East China Normal University Press; Singapore: World Scientific, 2024. p. 211-220. DOI: https://doi.org/10.1142/9789811287183_0014.

FLORES, C. R.; KERSCHER, M. M. Formas matemáticas no olhar sobre o corpo humano: pensamento, técnica, arte e educação. **Acta Scientiae**, v. 22, n. 1, p. 134-150, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.5599>.

FOUCAULT, M. A escrita de si. In: _____. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992. p. 129-160.

HAIDT, J. **A mente moralista**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2020.

KERSCHER, M. M. Uma Matemática que Per-Corre com Crianças em uma Experiência Abstrata num Espaço-Escola-Espaço. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

KERSCHER-FRANCO, M. M. De um inventário de afetos ao exercício de um ethos de re-existência. 2022. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

KERSCHER-FRANCO, M. M.; FLORES, C. R. Oficinas como experimentações com matemática e arte. **Bolema**, Rio Claro, v. 37, n. 76, p. 371-391, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v37n76a01>.

KOHAN, W. O. Entre Deleuze e a educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 119-134, 2002.

KOHAN, W. O. **Devir-pedagogo**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LARROSA, J. A experiência da educação. **Educação e Filosofia**, Belo Horizonte, v. 30, n. 55, p. 41-56, 2016.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002.

LAURENT, A. A. V. K. O lugar do jogo na aprendizagem matemática na Educação Infantil. 2022. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

LEITE, C. D. P. **Infância, experiência e tempo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LEITE, C. D. P. Experiência, infância e educação: o que nos passa enquanto caminhamos. 2010. Disponível em: <https://www.ssoar.info>. Acesso em: 21 out. 2025.

LEITE, J. Brinquedos e brincadeiras açorianas. In: NÚCLEO DE ESTUDOS AÇORIANOS (NEA/UFSC). **Cultura açoriana: tradição e identidade**. Florianópolis: EdUFSC, 2016.

LORENZATO, S. **Educação Infantil e percepção matemática**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção Formação de Professores).

LORENZATO, S. **Educação Infantil e percepção matemática**. [livro eletrônico]. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2017. (Coleção Formação de Professores).

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola – uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

OLIVEIRA, A. L. R. de. “Um, dois, três”: o desenvolvimento da contagem no início da escolarização obrigatória. 2020. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

OLIVEIRA, R. Colóquio NEA: 30 anos de história. Preservando a herança cultural açoriana em Santa Catarina. In: ALVES, J. C. (org.). **Colóquio NEA 30 anos de história: preservando a herança cultural açoriana em Santa Catarina**. Florianópolis: NEA/UFSC, 2016.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PIAZZA, W. F.; HÜBNER, L. M. **Santa Catarina: história da gente**. 6. ed. Florianópolis: Lunardelli, 2003.

POZZANA, L. **A formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade**. v. 2. Porto Alegre: Sulina, 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BIGUAÇU. Regimento Interno da II Feira de Matemática de Biguaçu. 2023. Disponível em: <https://www.bigua.sc.gov.br>. Acesso em: 30 out. 2024.

RATOEIRA. In: EDITORA MODERNA. **PNLD Educação Infantil – Folclore e Brincadeiras Tradicionais**. 2018. Disponível em: <https://pnldf1.moderna.com.br>. Acesso em: 29 out. 2024.

SANTOS, T. E.; SILVA, E. F. S.; CORREIA, N. T. S. Dominó: a Matemática e a estratégia. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, v. 8, n. 23, p. 358-372, 2021.

SARAMAGO, J. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1985.

SCHUCK, C. A.; FLORES, C. R. Cartografar entre imagens: metodologia ou modo de pesquisa em Educação Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 8, p. 70-86, 2015.

SIQUEIRA, D. de J. **Biguaçu eu te amo: breve relato sobre Biguaçu**. Biguaçu: [s.n.], 2017.

SIQUEIRA, J. de O. Origami e Geometria. **Revista do Professor de Matemática**, n. 16, 1º sem. 1990.

TASQUETTO, A. D'. Á. Vermelhar-se em mar: uma viagem resistência com arte e ciência e formação de professores. 2018. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

O Mapa

ALMEIDA, Gisele Assis de. **O ensino-aprendizagem de matemática na Educação Infantil por meio das ferramentas digitais e estratégias didáticas em contextos pandêmicos: desafios e possibilidades de (res)significação**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional) — Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática, Instituto Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

ALVES DE MIRANDA, Maria Auristela Barbosa. **Apropriação de conceitos matemáticos na Educação Infantil à luz da teoria histórico-cultural: entre o falar, o viver e o brincar**. 2021. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

AMANCIO, Alessandra Aparecida. **Currículo da Educação Infantil e o lugar da Matemática no desenvolvimento de crianças de zero a três anos**. 2023. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2023.

ANDRADE BONINA, Alinne Duarte de. **Escrever e contar é só começar: numeracia com crianças de uma instituição privada de Educação Infantil**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

BECKMANN, Ana Raquel. **Tapete pedagógico: um recurso didático para introduzir o ensino de ciências e matemática na Educação Infantil**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional) — Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Franciscana, Santa Maria, 2021.

BELO, Cibelle Batista. **Formação inicial de professores na Educação Infantil: uma proposta com modelagem matemática na educação matemática**. 2023. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

BIELEK HORST, Jaqueline. **Modelagem matemática na Educação Infantil: pressupostos de uma pesquisa sistemática**. 2022. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

BONINA, Aline Roberta Weber Moreira da Silva. **Crianças construindo jogos de tabuleiro na Educação Infantil: interconexões entre a expressão gráfica e as ideias matemáticas**.

2021. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

BOAS, Heleine Cristina Villas. **O desenvolvimento de livros sensoriais como material de apoio para o ensino de habilidades matemáticas na Educação Infantil: uma perspectiva inclusiva considerando discentes com deficiência visual.** 2021. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

COSTA, Andressa Florcena Gama da. **Desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: implicações da formação inicial e do início da carreira.** 2022. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2022.

CUNHA, Nicolas Giovani da Rosa. **Centro Estadual de Formação de Professores General Flores da Cunha – um estudo sobre o processo formativo de normalistas para ensinar matemática em tempos de pandemia.** 2022. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

DALVI, Silvana Cocco. **Modelagem matemática na Educação Infantil: contribuições para o desenvolvimento integral da criança e para a aprendizagem de matemática com suporte nos registros de representação semiótica.** 2024. Tese (Doutorado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

DESIDÉRIO, Rosimere Cleide Souza. **A robótica como alternativa para o ensino e aprendizagem da matemática na Educação Infantil: revisão sistemática da literatura.** 2020. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2020.

DEVITTE, Flávia Cristina Borrajo. **Habilidades preditoras da aprendizagem matemática de crianças de até 06 anos: uma revisão sistemática da literatura.** 2022. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

FERREIRA, Maria Rosenilda Pires. **Práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil no CMEI Ariel.** 2021. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021.

FERREIRA, Mirian Rezende. **Competências em atividades de modelagem matemática na Educação Infantil.** 2021. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2021.

FLORES, Angelica Anelise Von Kirchof Laurent. **O lugar do jogo na aprendizagem matemática na Educação Infantil.** 2022. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

GOMES, Daniele Lorena. **Jogos digitais e alfabetização matemática na Educação Infantil**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Inovação e Tecnologias Educacionais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

JAHNKE, Thuanne. **Pensamento estocástico-estatístico e comunicação matemática na Educação Infantil: uma ação pedagógica com crianças do pré-escolar de uma escola pública da rede municipal de Jaguarão/RS**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Fundação Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2022.

KÊNIA FIRMINO DA SILVA, Maria. **Literatura infantil e educação matemática na Educação Infantil: atuações pedagógicas, inspiradas em histórias infantis, com múltiplas linguagens e o voo de crianças bem pequenas**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

LIMA, Marley Souza de Moraes. **Percepções de professoras sobre o uso de jogos no ensino e na aprendizagem de Matemática na Educação Infantil**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática, Instituto Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

LOPEZ, Thayná Reis. **A matemática em videoaulas para a Educação Infantil do Município de Curitiba – PR no período de pandemia do COVID-19**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

MEDEIROS, Amanda Silva de. **O que podem uma Educação Infantil, uma pesquisa e outras caduquices da vida quando ascendem à infância**. 2023. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023.

MORO, Valdirene Moura da Silva. **Representações sociais da matemática na Educação Infantil compartilhadas pelos docentes da Gerência Regional de Educação – Vale do Capibaribe**. 2021. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

OLIVEIRA, André Luiz Régis de. **“Um, dois, três”: o desenvolvimento da contagem no início da escolarização obrigatória**. 2020. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

PEREIRA DA COSTA LEITE, Valéria. **Alfabetização com o uso de sequências didáticas e recursos**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação, Centro Universitário UniCarioca, Rio de Janeiro, 2022.

PONTE, Patrícia das Dores. **Tecnologias digitais no ensino de matemática na Educação Infantil: formação docente em foco**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação, Centro Universitário UniCarioca, Rio de Janeiro, 2024.

ROCHA JUNIOR, Romário Costa da. **Afetividade e educação matemática: um olhar a partir das teses que versam sobre o assunto**. 2023. Dissertação (Mestrado) – Programa de

Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2023.

SANTANA, Isabel Sampaio Balduino. **Encontros com o conhecimento matemático na formação continuada de professoras da pré-escola**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2020.

SANTOS, Cristiane Pacheco Pires. **A construção do número na Educação Infantil a partir de atividades lúdicas: a música e o jogo**. 2023. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2023.

SANTOS, Eloize Caroline dos. **Modelagem matemática na Educação Infantil: possíveis potencialidades**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

SANTOS, Raquel Soares dos. **A matemática na/da Educação Infantil: um estado da arte das publicações brasileiras**. 2022. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

SANTOS, Silvana Inês dos. **Matemática em cursos de Pedagogia de Instituições Públicas de Minas Gerais**. 2023. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2023.

SILVA, Rosiane Souza da. **Modelagem matemática na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma meta-análise das dissertações e teses produzidas no Brasil (2010–2022)**. 2023. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2023.

SILVA, Talita Lopes Moreno. **Alfabetização matemática na Educação Infantil: análise da implementação de uma sequência didática com conto de fadas**. 2024. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2024.

SPODE, Graziela Espíndola Mezzomo. **O universo mágico da geometria: uma proposta de sequência didática para a Educação Infantil**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Franciscana, Santa Maria, 2023.

TOMIO, Tamires Lays. **Formação de professores na Educação Infantil: explorando matemática em atividades relacionadas aos campos de experiência**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2021.

TORRES, Valmir Rogério. **Currículo de Matemática na Educação Infantil de um município do interior paulista: compreensão de número e sistema de numeração**. 2023. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

VIANNA, Juliana de Oliveira Hessel. **Relações entre discursos de gênero e experiências de aprendizagem da Matemática na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: perspectivas docentes**. 2023. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2023.

"Arquipélago"

O mundo inteiro é um arquipélago.

Cada ilha pulsa com histórias, ritmos, cores, vozes.

Se olharmos com olhos atentos,

se deixarmos o coração navegar,

descobrimos que não há separações,

que tudo se conecta no silêncio,

no gesto, na risada, na descoberta.

A cultura se faz viva nas mãos que tocam,

nos passos que dançam, nos olhos que brilham.

A matemática deixa de ser apenas número:

torna-se movimento, forma, invenção, pensamento que se dobra sobre si mesmo,

que se entrelaça com a experiência,

que se manifesta no jogo, na classificação, na medição, na imaginação.

Aprender é sentir, criar, brincar, experimentar:

é permitir que o saber se expanda, se multiplique, se transforme em descobertas
sensíveis.

Cada oficina, cada encontro, cada instante vivido

é ponte entre passado e presente,

entre tradição e invenção, entre afeto e pensamento.

O arquipélago permanece aberto.

Chama para a travessia, convida a ousar,
a mergulhar no desconhecido, a reinventar o mundo.

Entre azulejos, festas, números, formas e histórias,

descobrimos que ensinar é dançar,

que aprender é mergulhar no infinito,

que cada ilha é ponte, cada gesto é semente,

cada instante é a possibilidade de um novo mundo.

O mundo inteiro pode ser um arquipélago
se nos permitirmos olhar, sentir, tocar, criar, raciocinar.

Se deixarmos a cultura e o pensamento se encontrarem,

se deixarmos a vida e a lógica nos atravessarem,

descobrimos que tudo pode se reinventar,

que cada ilha, cada pessoa, cada momento

é poesia que se espalha,

luz que ilumina,

mar que conecta tudo ao infinito,

e pensamento matemático que dá forma à imaginação.

